





**Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación**

**Máster de aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales**

**Estudio exploratorio sobre la  
satisfacción laboral de los maestros de  
Educación Física en Educación  
Primaria en Aragón**

**Trabajo Fin de Máster**

**Curso 2014/2015**

**Autora:**

**Diana Paralluelo Pueyo**

**Tutores:**

**José Antonio Julián Clemente**

**Javier Zaragoza Casterad**



## **Resumen**

Con el presente trabajo se pretende explorar las relaciones entre el clima motivacional generado por el profesor, la satisfacción de sus NPB (Necesidades Psicológicas Básicas), la motivación por enseñar con el burnout y la satisfacción laboral de los maestros de Educación Física en Educación Primaria en Aragón. Para ello, la muestra estuvo formada por 107 docentes de género masculino y femenino perteneciente a las tres provincias de Aragón. Se realizó un análisis de fiabilidad de cada una de las escalas del instrumento, un análisis correlacional de las variables y un análisis de regresión. Los resultados se mostraron en coherencia con la Teoría de la Autodeterminación y se procedió a discutir los resultados obtenidos.

## **Palabras clave**

TAD (Teoría de la Autodeterminación), Motivación, NPB, clima, burnout, satisfacción

## **Abstract**

This work aims to explore the relationships between the motivational climate generated by the teacher, the satisfaction of their basic physiological needs, the motivation for teaching with burnout and job satisfaction of teachers of physical education in primary education in Aragon. To achieve this purpose, the sample was formed by 107 male and female teachers, belonged to the three provinces of Aragon. This study shows an analysis of the reliability of each of the scales of the instrument, a correlational analysis of the variables and a regression analysis. The results were consistent with the Self Determination Theory and we also discuss the results.

## **Keywords**

SDT (Self -Determination Theory), motivation, basic physiological needs, climate, burnout, satisfaction



# ÍNDICE

## PRIMERA PARTE: INTRODUCCIÓN

1. Introducción .....	12
1.1 Problema de investigación. ....	12
1.2 Las teorías motivacionales en la explicación del burnout y del bienestar docente .....	12
1.2.1 Antecedentes sociales: la importancia del clima motivacional en el aula.....	13
1.2.2 Necesidades Psicológicas Básicas.....	15
1.2.3 La motivación del profesorado.....	17
1.2.4 Consecuencias laborales: el burnout y la satisfacción laboral.....	20
1.3 Estudios que relacionan las variables de estudio.....	26
1.4 Propósito .....	31
1.4.1 Fines de la investigación .....	31
1.4.2 Objetivos generales .....	31
1.4.3 Planteamiento de Hipótesis .....	33
2. Método .....	37
2.1 Participantes .....	38
2.2 Variables e instrumentos .....	40
2.3 Procedimiento .....	46
2.4 Análisis de datos .....	47
3. Resultados .....	49
3.1 Fiabilidad de los instrumentos.....	49
3.2 Análisis descriptivo.....	51

3.2.1 Clima motivacional en el aula .....	51
3.2.2 Necesidades psicológicas básicas.....	52
3.2.3 Motivación por la enseñanza .....	52
3.2.4 Satisfacción por el trabajo .....	53
3.2.5 Burnout.....	54
3.3 Análisis de correlación .....	54
3.4 Análisis de regresión .....	58
4. Discusión .....	66
5. Conclusiones, limitaciones y perspectivas de la investigación .....	72
5.1 Conclusiones .....	72
5.2 Limitaciones .....	74
5.3 Prospectiva de investigación .....	74
6. Referencias bibliográficas .....	76
ANEXOS	



## ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Figura 1. Relación entre la Teoría de Metas de Logro y la TAD. Extraído de Julián, Cervelló, Del Villar y Moreno, (2013). Adaptado de Vallerand (1997) .....	13
Figura 2. Continúo de autodeterminación mostrando los diferentes tipos de motivación con sus estilos de regulación, locus de causalidad, y los procesos correspondientes (Ryan y Deci, 2000). Extraído de Expósito, Almagro, Tornero y Sáenz (2012, Noviembre). .....	19
Tabla 1. <i>Resumen de los resultados revisados en la literatura científica.</i> .....	29
Tabla 2. <i>Tabla de contingencia. Género y edad de los profesores</i> .....	39
Tabla 3. <i>Tabla de contingencia. Tipo de centro y Tipología del centro</i> .....	39
Gráfico 1. <i>Provincias a las que pertenecen los profesores del estudio</i> .....	40
Tabla 4. <i>Relación de variables medidas en la investigación</i> .....	42
Tabla 5. <i>Estadísticos descriptivos del clima motivacional</i> .....	51
Tabla 6. <i>Estadísticos descriptivos de las NPB</i> .....	52
Tabla 7. <i>Estadísticos descriptivos de la motivación por enseñar</i> .....	53
Tabla 8. <i>Estadístico descriptivo de la satisfacción por el trabajo.</i> .....	53
Tabla 9. <i>Estadísticos descriptivos del burnout</i> .....	54
Tabla 10. <i>Correlaciones bilaterales establecidas entre las variables de estudio</i> .....	57
Tabla 11. <i>Análisis de regresión de la autonomía con el clima motivacional</i> .....	58
Tabla 12. <i>Análisis de regresión de las relaciones sociales con el clima motivacional</i> .....	59
Tabla 13. <i>Análisis de regresión de la competencia con el clima motivacional</i> .....	59
Tabla 14. <i>Análisis de regresión de la motivación intrínseca con las NPB</i> .....	60
Tabla 15. <i>Análisis de regresión de la satisfacción con la motivación</i> .....	60
Tabla 16. <i>Análisis de regresión de la eficacia profesional con la motivación</i> .....	61
Tabla 17. <i>Análisis de regresión del cinismo con la motivación</i> .....	61
Tabla 18. <i>Análisis de regresión del desgaste emocional con la motivación</i> .....	62

Tabla 19. <i>Análisis de regresión de la satisfacción por el trabajo con las NPB y con la motivación intrínseca</i> .....	63
Tabla 20. <i>Análisis de regresión de la eficacia profesional con las NPB y la motivación intrínseca</i> .....	64
Tabla 21. <i>Análisis de regresión del cinismo con las NPB y la motivación intrínseca</i> .....	64
Tabla 22. <i>Análisis de regresión del desgaste emocional con las NPB y con la motivación intrínseca</i> .....	65

## **PRIMERA PARTE: INTRODUCCIÓN**

## **1. Introducción**

### **1.1 Problema de investigación.**

La preocupación por el bienestar de los docentes es un problema de investigación actual del cual se han hecho eco algunas revistas y periódicos (véase Anexo I). En los últimos años está proliferando el número de estudios que analizan la salud psicológica del colectivo docente dadas las numerosas bajas laborales derivadas del síndrome de burnout (Otero-López, Castro, Villar de francos y Santiago, 2009). Este síndrome, se define como estrés laboral crónico que puede provocar una disminución del desempeño profesional y la aparición de diferentes problemas sociales y de salud en quién lo padece (Maslach y Leiter, 2005). Su prevalencia, puede desencadenar un escaso compromiso con la profesión docente que afecte a la calidad de la enseñanza (Skaalvik y Skaalvik, 2015).

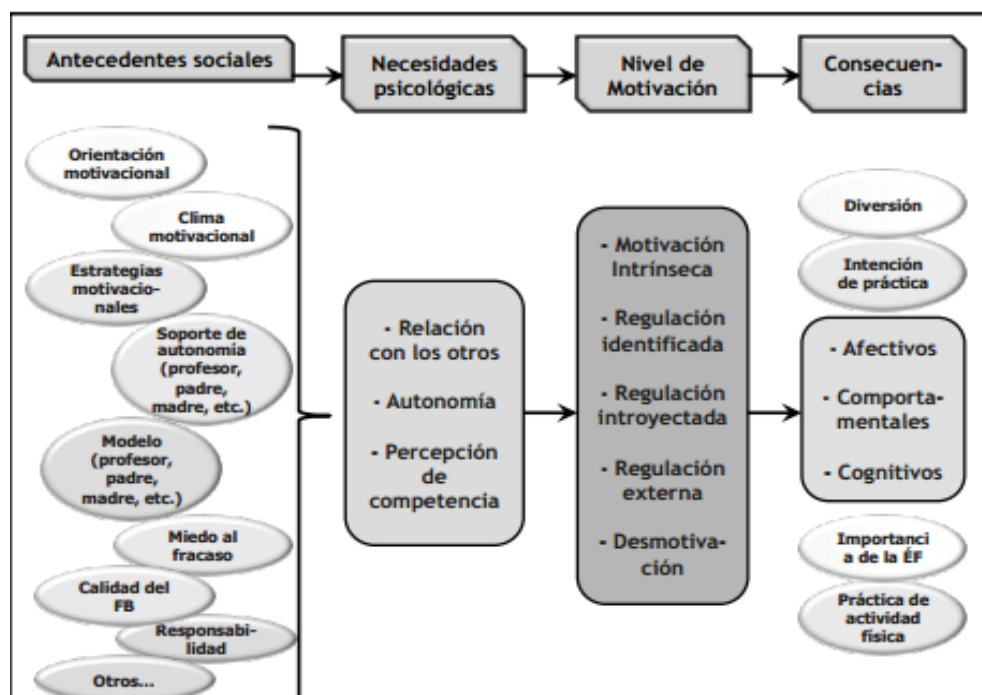
La profesión docente y la sanitaria se consideran de las profesiones de mayor riesgo laboral por estrés según el estudio Stress Impact dirigido en 2006 por Fred Zjilstra, realizado durante cuatro años en varios países de Europa.

### **1.2 Las teorías motivacionales en la explicación del burnout y del bienestar docente**

La Teoría de la Autodeterminación (TAD) (Deci y Ryan, 2000) y la teoría de Metas de Logro, se configuran como un marco teórico sólido para analizar algunos de los factores psico-sociales que pueden explicar el síndrome del burnout. La teoría de metas de logro incide en los antecedentes sociales como la percepción de cómo se dan las clases (clima motivacional que se genera) y se le suman los postulados de la TAD en la que el docente necesita satisfacer tres necesidades psicológicas básicas (NPB) (i.e., autonomía, competencia y relación social) para desarrollar una motivación autodeterminada en su

profesión, obteniendo de este modo consecuencias positivas (e.g., satisfacción y compromiso laboral, bienestar) (Van den Berghe, et al. 2014).

Unificando las dos teorías Vallerand (1997) propuso un modelo secuencial de las relaciones hipotéticas que explican la motivación humana y que responden a esta secuencia: antecedentes sociales → necesidades psicológicas → motivación → consecuencias (véase *figura 1*).



**Figura 1. Relación entre la Teoría de Metas de Logro y la TAD. Extraído de Julián, Cervelló, Del Villar y Moreno, (2013). Adaptado de Vallerand (1997)**

### 1.2.1 Antecedentes sociales: la importancia del clima motivacional en el aula

El clima motivacional es el concepto clave en la Teoría de Metas de Logros, este se refiere al ambiente creado en los entornos de logro (López, 2014). Con los entornos de logro nos referiremos a los contextos laborales o educativos donde los docentes y los estudiantes desarrollan sus habilidades.

El clima que crea el profesor es un determinante fundamental de la motivación y del bienestar de los estudiantes (Van den Berghe, et al. 2014). Cheon, Reeve, Yu y Jang (2014) realizaron un estudio en el que varios profesores de EF participaron en un programa para desarrollar y promulgar el apoyo a la autonomía. Estos autores establecen que si los profesores son capaces de crear un clima con mayor apoyo a la autonomía en el que se ven satisfechos los estudiantes, entonces los docentes se sentirán más motivados y mejorará su satisfacción laboral. Además señalan que los docentes que participaron en el programa para incrementar el apoyo a la autonomía obtuvieron mayor nivel de bienestar, de satisfacción de las NPB y de motivación autónoma al acabar el programa.

Siguiendo con la Teoría de Metas de Logro, esta nos indica que las personas en los contextos de logro (lugar de trabajo) se sienten motivadas a mostrar competencia. Estudiando la orientación de metas y la percepción del clima motivacional de manera conjunta en esta teoría, se establecen dos orientaciones: la orientación hacia la tarea o de maestría y la orientación hacia el ego. La primera de estas la orientación hacia la tarea implica esfuerzo, mejora de habilidades, desempeño, desarrollo personal, compromiso y disfrute (Macagno, 2013). Las personas con este tipo de orientación tienen una gran capacidad de adaptación a los cambios y se comparan con ellos mismos para evaluar su progreso (López, 2014). En cambio la orientación hacia el ego se interesa por los resultados y compara la capacidad de unas personas con otras. Las personas con este tipo de orientación buscan destacar sobre los otros, suelen elegir dos tipos de tareas, tareas de fácil ejecución o tareas muy difíciles para que de esta manera sus fracasos no sean interpretados como una falta de capacidad (López, 2014).

En cuanto a las investigaciones que estudian el clima motivacional, diversos estudios relacionan el clima motivacional con la motivación del profesor. De acuerdo a los climas motivacionales que crea el docente en sus clases, Macagno (2013) analiza la efectividad de un programa dirigido a maestros en formación para enseñarles a crear climas de maestría en Educación Física (EF). Los profesores que recibieron el programa creando climas motivacionales orientados hacia la tarea consiguieron un buen resultado con la mejora de

habilidades, disfrute y compromiso mientras que los profesores que por el contrario crearon un clima orientado al ego no consiguieron compromiso y disfrute. Es importante que el profesor trabaje bajo un clima orientado hacia la tarea, como dice Balaguer (2013) el papel del docente influirá significativamente en la calidad de la enseñanza. También la forma en la que el profesorado define los ambientes de aprendizaje y sus estilos interpersonales de interacción influirá directa e indirectamente sobre su bienestar.

### 1.2.2 Necesidades Psicológicas Básicas

Las tres necesidades psicológicas innatas que sostiene la TAD son la autonomía, la competencia y la relación social. En cuanto a estas necesidades Deci y Ryan (2009:229) definen el concepto de necesidad como: ``nutrimentos psicológicos innatos que son esenciales para el continuo desarrollo psicológico, la integridad y el bienestar´´. Otra definición sería: ``estado energizante que, si es satisfecho, contribuye a la patología y al malestar´´ (Ryan y Deci, 2000:10). El término de necesidad fue utilizado por la psicología empírica para regular el estudio de la motivación.

Siguiendo con las tres NPB, la TAD sostiene que el desarrollo psicológico y el bienestar no pueden ser alcanzados sin la satisfacción de estas tres necesidades. Estas son esenciales para el crecimiento, el desarrollo social, la integración y el bienestar personal. Diversos autores hacen referencia al significado de cada una de estas:

La autonomía se refiere a la libertad de tomar decisiones a la hora de realizar una actividad, la persona origina sus comportamientos y debe ser responsable de ellos. En algunas ocasiones se puede confundir la autonomía al sentimiento de independencia, es decir, a ser independiente. Pero en la TAD se refiere al sentimiento de voluntariedad ya sea independiente o dependiente (Ryan y Deci, 2000). La competencia alude a sentimientos de logros, a que las personas sientan que están actuando eficazmente en una actividad y perciban que son capaces de hacer frente a los retos y así lograr los resultados esperados.

Y por último la necesidad de relación social se caracteriza por la sensación de pertenecer a un grupo social y ser aceptado por los demás (Sánchez-Oliva, Sánchez, Pulido, López y Cuevas, 2014). La relación social en algunas situaciones es menos necesaria que la autonomía y la competencia para la motivación intrínseca ya que en ocasiones no es necesario realizar actividades con otras personas para sentirse motivado, pero con esta necesidad también nos referimos al sentimiento de seguridad y apoyo por los demás por lo que también será importante (Deci y Ryan, 2000).

Estas tres necesidades son universales y persistentes, cada individuo expresará su autonomía, competencia y relación social de modo diferente según sus capacidades, apoyos y demandas (Ryan y Deci, 2000). Carson y Chase (2009) consideran que los profesores perciben las necesidades de diferente forma dependiendo del nivel educativo en el que trabajan. Los docentes de EF de estudiantes de 5-11 años de edad tienen una mayor percepción de autonomía y competencia que los profesores de estudiantes de 16-18 años.

La autonomía, la competencia y la relación social pueden verse satisfechas o por el contrario frustradas. La satisfacción de las necesidades provoca bienestar, mayor rendimiento y crecimiento personal (Brien et al., 2012), esto ocurre cuando los docentes tienen libertad y están inmersos en el proceso de toma de decisiones. La satisfacción de la competencia conduce a una mejora de la motivación intrínseca (Soini, Liukkonen, Watt, Yli-Piipari y Jaakkola, 2014). Ciyin y Erturan-İlker (2014) consideran que la satisfacción de las necesidades influyen en la motivación del profesor de EF, cuando se satisface la autonomía el profesor siente una fuerte sensación de desarrollo personal y profesional. Además Ciyin y Erturan-İlker (2014) añaden que si se satisface la necesidad de relación social mejorará la relación entre profesores. En cambio la frustración produce angustia (Brien et al., 2012), se obtiene cuando las figuras que representan autoridad presentan un estilo controlador y ejercen presión sobre las personas que realizan una cierta actividad (Balaguer, Castillo y Duda, 2008). La insatisfacción o frustración de las NPB puede llevar al profesorado a una menor motivación por la enseñanza, lo que puede asociarse a consecuencias negativas, entre las que se encuentra el estrés y burnout (Skaalvik y Skaalvik, 2015).



También el ambiente social juega un papel muy importante en la satisfacción o frustración de las necesidades de los docentes al igual que los climas motivacionales que crean las figuras de autoridad, por lo que el contexto social deberá atender a las necesidades (Ciyin y Erturam-Ílker, 2014).

Estas necesidades se relacionan con los tipos de motivación que sostiene la TAD. Alcaraz, Torregrosa, Viladrich, Ramis y Cruz, (2014) vinculan por un lado la motivación intrínseca, la regulación integrada y la regulación identificada con la satisfacción de las necesidades de los docentes. Mientras que si los docentes adquieren un tipo de motivación menos autodeterminada como la regulación introyectada, la regulación externa o la desmotivación entonces las tres necesidades se verán frustradas.

### 1.2.3 La motivación del profesorado

La TAD identifica diversos tipos de motivación, estos pueden tener consecuencias positivas o negativas para la experiencia personal y para el bienestar del profesorado (Balaguer et al., 2008). Esta teoría explicita en qué medida los comportamientos son autodeterminados y para ello establece tres grandes bloques motivacionales (Sánchez et al., 2014): la desmotivación, la motivación extrínseca y la motivación intrínseca. Ryan y Deci (2000) aclaran estos tipos de motivación:

La **desmotivación** es el estado en que se carece de una intención de actuar. Se produce cuando las personas están desmotivadas, no actúan o actúan sin ninguna motivación. Cheon y Reeve (2014) proponen a los profesores que sufren desmotivación que deben ofrecer un estilo motivador capaz de envolver y satisfacer las necesidades.

Por el contrario la **motivación intrínseca** es el prototipo de la motivación autónoma y de las actividades autodeterminadas. A través de esta motivación los docentes buscan la

novedad y el desafío por realizar diferentes actividades. En contextos de sensación de seguridad y en los que los profesores tienen una buena relación con los demás hay una mayor tendencia a la motivación intrínseca ya que estar seguro de ti mismo es imprescindible, pero a su vez hay ambientes sociales que pueden dificultarla. Además numerosas causas como amenazas, presiones y metas impuestas que pueden reducir la motivación intrínseca porque suelen provenir de factores externos. Por lo tanto los docentes tendrán una motivación intrínseca cuando realicen tareas por las que tengan interés, por la que sientan desafíos y por aquellas que les resulten novedosas y atractivas (Deci y Ryan, 2000).

Entre estos dos tipos de motivación se encuentra la motivación extrínseca que es aquella en la que se ven envueltos los profesores cuando realizan una actividad con el fin de obtener algún resultado separable. Este tipo de motivación varía en el grado en el que su regulación es autónoma. Podemos distinguir cuatro subtipos de motivación extrínseca: regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada (Ryan y Deci, 2000).

La **regulación externa** es aquella en las que las conductas son menos autónomas y se realizan para satisfacer demandas o recompensas externas. En esta los profesores se sienten competentes para cumplir con las demandas.

La **regulación introyectada** se produce cuando las conductas se realizan para evitar culpa, ansiedad o por orgullo (Ryan y Deci, 2000). Se ejecuta en contextos en los que un grupo de referencia apoya una actividad y el docente se siente capacitado para realizarla.

La **regulación identificada** es más autónoma, la tarea es importante y personalmente útil de realizar, este tipo comprende normas, valores y prioridades. Pero a diferencia de la intrínseca en la identificada realizas una actividad porque es importante y útil mientras que en la intrínseca resulta placentera. Y por último la regulación integrada es la que más se

acerca a la motivación intrínseca y por la tanto la más autónoma de los cuatro subtipos de motivación extrínseca.

La siguiente figura ofrece los tipos de motivación anteriormente explicados:

Conducta	No autodeterminada					Autodeterminada
Tipo de motivación	Desmotivación	Motivación extrínseca				Motivación intrínseca
Tipo de regulación	Sin regulación	Regulación externa	Regulación introyectada	Regulación identificada	Regulación integrada	Regulación intrínseca
Locus de causalidad	Impersonal	Externo	Algo externo	Algo interno	Interno	Interno
Procesos reguladores relevantes	No intencional No valorado Incompetencia Pérdida de control	Obediencia Recompensas externas Castigos	Autocontrol Implicación ego Recompensas internas Castigos	Importancia personal Valoración consciente	Congruencia Conciencia Síntesis con uno mismo	Interés Disfrute Satisfacción inherente

**Figura 2. Continúo de autodeterminación mostrando los diferentes tipos de motivación con sus estilos de regulación, locus de causalidad, y los procesos correspondientes (Ryan y Deci, 2000). Extraído de Expósito, Almagro, Tornero y Sáenz (2012, Noviembre).**

La relación entre estos tipos de motivación que identifica la TAD con los docentes se ha estudiado en diversas investigaciones. Carson y Chase (2009) realizan una investigación con el objetivo de analizar la motivación de los profesores de EF basada en la TAD. Los autores concluyen que la motivación del profesor promueve la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas en los estudiantes y unos mayores niveles de motivación intrínseca. Taylor, Ntoumanis y Standage (2008) también consideran que la motivación del profesor promueve la satisfacción de las tres necesidades, destacando que la autonomía predice una motivación autodeterminada del profesor para enseñar. Además analizan los

factores que afectan a la motivación autodeterminada de los profesores, estos son: la percepción de la presión del trabajo, la autonomía del docente y la percepción de la motivación autodeterminada del estudiante. En esta misma investigación los docentes indicaron los factores que pueden afectar a su motivación, entre ellos destacan: la limitación de tiempo en las clases de EF, la presión de la administración y sus propias evaluaciones de desempeño.

Taylor et al. (2008) considera que los profesores que intentan entender a sus estudiantes, que les ayudan y les apoyan tienen una mayor motivación autodeterminada.

#### 1.2.4 Consecuencias laborales: el burnout y la satisfacción laboral

Como consecuencias laborales pueden surgir el **burnout** que hace referencia a la presión a la que se ven sometidos los docentes en su trabajo provocándoles desgaste profesional y situaciones de estrés (Viloria, Paredes & Paredes, 2003), o por el contrario la **satisfacción laboral**. Esto dependerá de si las NPB se han visto frustradas o satisfechas, del clima motivacional y del tipo de motivación que adopte el docente.

Haciendo referencia a la primera de las consecuencias, el **burnout**, Skaalvik y Skaalvik (2010) distinguen como elementos centrales del burnout el agotamiento emocional y la despersonalización. Estos mismos autores concluyen que el agotamiento emocional está relacionado con la presión del tiempo que tienen los profesores. Mientras que Viloria et al. (2003:134) definen el agotamiento emocional como ``cansancio físico y/o psicológico que se manifiesta como la sensación de falta de recursos emocionales, y el sentimiento que embarga al trabajador de que nada puede ofrecer a otras personas a nivel afectivo`` y la despersonalización como ``actitudes inhumanas, aisladas, negativas, frías, cínicas y duras, que da la persona a los beneficiarios de su trabajo``.

Son muchos los factores relacionados con el burnout. Entre los factores que perjudican la salud el estrés es uno de los más comunes. Este puede provocar una

disminución de habilidades de desempeño en las tareas profesionales y además este malestar provoca cansancio emocional, falta de interacciones sociales en el trabajo y una falta de eficacia en la ejecución de las tareas (Sánchez et al., 2014).

Fisher (2011) estudió la diferencia significativa entre el estrés y el agotamiento en profesores de secundaria. Estos los separó en dos grupos, por un lado profesores con cinco o menos años de experiencia y por otro lado profesores con más de cinco años de experiencia. Las causas de estrés fueron diferentes en los dos grupos, con los años de experiencia el estrés disminuyó mientras que los grupos de profesores con menos o con 5 años de experiencia presentaron más estrés. Los resultados del estudio dan lugar a diferentes predictores de estrés y del burnout. Por un lado se distinguen como predictores del estrés los años de experiencia, la insatisfacción en el trabajo y el agotamiento emocional y por otro lado identifica como predictores del burnout el estrés y la autoconcepción del profesor. El término de estrés también está relacionado con las estrategias de afrontamiento que Martínez (2015) explica como estrategias para defenderse del estrés. Martínez (2015) hace referencia a siete estrategias de afrontamiento que utilizan los profesores para no sentirse estresados y así mismo para no manifestar el síndrome burnout. Estas siete estrategias son: la búsqueda de apoyo social, la expresión emocional abierta que sirve para expresar emociones de forma abierta, la focalización en la solución del problema, la religión que ocurre cuando el profesorado recurre al campo espiritual, la evitación que se refiere a la huida o escape de una situación, la autofocalización negativa y la reevaluación positiva que además se asocia con la despersonalización. Entre las siguientes estrategias las más utilizadas por los profesores son la focalización en la solución del problema, la reevaluación positiva y la búsqueda de apoyo social. Todas estas estrategias son utilizadas por los profesores para que la situación de estrés no se prolongue y acabe surgiendo el burnout.

Este síntoma que hace sentir al profesor furioso, nervioso o frustrado también puede ser debido al tiempo limitado del que disponen los docentes en las clases, a la presión desde la administración para trabajar a partir de ciertos métodos de enseñanza y al bajo estatus social que tiene esta profesión (Bartholomew, Ntoumanis, Cuevas & Lonsdale,

2014). En cuanto a su bajo estatus social los profesores de EF quieren ser reconocidos como personas capaces de aplicar programas eficaces y por lo tanto tener una valoración positiva de la sociedad. Esto también se ve reflejado en el informe TALIS del 2013 que informa que dos de cada tres profesores sienten que su profesión no se valora en la sociedad. Todos estos factores pueden perjudicar la salud física y psicológica de los docentes por lo que es importante intervenir para que no ocurra. Además el profesorado de EF tiene el importante papel de promover la actividad física y el deporte como una fuente principal de crecimiento saludable físico y psicológico (Colakoglu y Yilmaz, 2014).

Diversos estudios han analizado este síndrome. Colakoglu y Yilmaz (2014) realizaron un estudio en el cual determinaron los niveles de burnout (agotamiento emocional, realización personal y despersonalización) de los profesores de EF de acuerdo a factores personales. Concluyeron que el género, el estado civil y el nivel educativo no crean diferencias en los niveles de burnout. Por otro lado, Panagopoulos, Anastasiou y Goloni (2014) establecieron que con la edad los docentes pueden verse con este síndrome debido a la dificultad para participar en actividades físicas, la incapacidad de solucionar dificultades que se les plantean en su trabajo y la pérdida de esfuerzo en las tareas conforme van pasando los años. En cambio Vilorio et al. (2003) relacionan la edad, el grado académico, las horas de ocio y el trabajo del cónyuge con la despersonalización y de esta forma con el grado de burnout.

Otro estudio realizado con profesores de EF de Grecia evalúa el burnout y la satisfacción laboral entre los profesores de una escuela (Panagopoulos et al., 2014). Los resultados de esta investigación muestran que la mayoría de los profesores están insatisfechos con su salario y han perdido la seguridad de permanecer en su puesto de trabajo. Por el contrario estaban satisfechos con la libertad de elegir el método de trabajo y con sus compañeros. También hace referencia al estrés que provoca la infelicidad de los docentes en su trabajo, la mala gestión de sus tareas y la gran carga de trabajo.

Además de las relaciones que se dan en las diferentes investigaciones la presencia o ausencia de burnout en un individuo está relacionada con el tipo de motivación que posee

el mismo (Sánchez-Oliva, Sánchez, Pulido, López & Cuevas, 2014). También la baja autoestima debido a la falta de logros personales provoca un mal estar en el profesorado que puede amenazar a la calidad de la enseñanza (Viloria et al., 2003)

Para que los profesores disminuyan sus niveles de burnout, estrés y aumenten su autoeficacia y su satisfacción laboral es interesante conocer las causas de por qué han decidido convertirse en profesores de EF. La mayor razón por elegir esta profesión se debe a que quieren seguir vinculados con la actividad física y el deporte (Spittle, Jackson & Casey 2009). Existen diversos factores por los que una persona decide convertirse en profesor de EF. Spittle et al. (2009) establecen los siguientes: el factor interpersonal que se refiere al deseo de trabajar, de tener una ocupación y relacionarse con los demás. El factor de servicio que alude a la disposición de servir a la comunidad. El factor de continuar permaneciendo al sistema escolar. El factor de compatibilidad que se refiere a que esta profesión deja mucho tiempo libre para actividades personales. El factor relacionado con la seguridad que tiene el trabajo ya que los docentes no se exponen a situaciones que pueden dañar su físico. El factor de estar físicamente activo y el factor de usar la profesión como un medio para un fin, es decir, para luego llegar a ser entrenador deportivo en la mayoría de los casos.

Además de todos estos cabe señalar otros dos aspectos importantes. En muchas ocasiones el deseo de convertirse en profesor se debe a la presencia de familiares que pertenecen a esta profesión o por otro lado cuando no han podido aspirar a lo que realmente quieren eligen como segunda opción esta profesión. A través de la medida de todos estos elementos Spittle et al. (2009) concluyeron que los estudiantes son más propensos a convertirse en profesores de EF porque disfrutan trabajando en la escuela y quieren que la actividad física y el deporte formen parte de sus vidas.

La segunda de las dos consecuencias, la **satisfacción laboral** ha sido estudiada a través del informe TALIS (Calzada, 2009) que engloba asuntos clave que afectan a los profesores de secundaria de todas las áreas de 24 países de los cuales 17 son europeos, nos interesan algunos resultados que pueden darse también en profesores de la etapa de EP.

Este informe se interesa por el grado de confianza que tienen estos en sí mismos para enfrentarse a los desafíos educativos, además de preocuparse por el entorno en el que se desarrollan las clases para promover un aprendizaje favorable.

Además nos proporciona resultados como por ejemplo que uno de cada cuatro profesores pierden un 30% lectivo de sus clases debido al mal comportamiento de sus alumnos o por la pérdida de tiempo en la realización de tareas administrativas. Con estos resultados se plantea la necesidad de una mejor preparación de los docentes ya que la falta de equipamiento y la ausencia de personal de apoyo pueden ser un obstáculo en la enseñanza, mientras que la presión laboral y la falta de oportunidades pueden ser causas de insatisfacción en el trabajo (Calzada, 2009).

Refiriéndonos a la consecuencia de satisfacción laboral el informe TALIS del 2013 nos facilita información relevante acerca de la satisfacción en el trabajo. Los profesores que tienen un 10% de alumnos con dificultades de aprendizaje presentan una baja satisfacción laboral. En cambio la colaboración entre profesores y estar envuelto en la toma de decisiones provocando una relación positiva entre los docentes pueda dar lugar a la satisfacción laboral. Los profesores a menudo no se sienten preparados para enfrentarse a diversos desafíos entre los que destacan el comportamiento de los alumnos, el trabajo en grupos heterogéneos de aprendizaje y el uso de herramientas digitales de información (Calzada, 2009). El uso de herramientas digitales de información es cada vez más común en nuestra sociedad. En EF también es necesario el empleo de las TICs para el desarrollo del aprendizaje, pero en muchas ocasiones esto puede ser frustrante para los docentes ya que no están familiarizados con las herramientas y pueden llegar a perder mucho tiempo en clase.

Diversos estudios han relacionado la satisfacción y el bienestar laboral con las variables de género y edad y con conceptos relacionados con la organización escolar. Mäkeläa, Hirvensaloa y Whippb (2014) revelan una diferenciación entre el género en la intención de dejar el trabajo ya que las mujeres sentían mayor carga de trabajo y estrés. Mientras que Kafkas, Kafkas-Sahin, Karademir y Koc (2011) no encuentran una



diferenciación en el género y la edad. Estos mismos autores relacionan positivamente la satisfacción laboral con la calidad de vida y afirman que el ambiente escolar tiene un fuerte impacto en la satisfacción. Además del ambiente escolar Mohammadi y Youzbashi (2012) relacionan el clima organizacional positivamente con la satisfacción laboral. Este clima lo definen como el conjunto de características internas que diferencia a una organización educativa de otra y afecta al comportamiento de sus miembros. Otro concepto relacionado con la satisfacción laboral es la justicia organizacional que se define como la ética y el trato justo de los empleados en el lugar de trabajo (Altahayneh, Khasawneh y Abedalhafiz, 2014).

Otro aspecto asociado con la satisfacción y el bienestar laboral son los problemas de salud que afectan al bienestar de los docentes. Según la VI Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo (2007), el 22,5% de los trabajadores, considera que el trabajo está afectando a su salud. Entre las dolencias que en opinión de este grupo de trabajadores, pueden ser atribuibles al trabajo, se encuentran: dolores de espalda (57,6%), dolores de cuello (28,1%), estrés (27,9%), dolores de cabeza (8,5%), cansancio crónico (7,2%), alteraciones del sueño (6,2%), depresión (5,4%), dificultades respiratorias (4,9%), alergias y problemas de la piel (4,6%), alteraciones gastrointestinales (3,4%), tensión arterial alta (2,3%), etc. Entre los más comunes se encuentran el dolor lumbar, la disfonía, los problemas auditivos y los resfriados (Lemoyne, Laurencelle, Lirette y Trudeau, 2007; Kovač, Leskošek, Hadžić y Jurak, 2013). El dolor lumbar es el mayor problema que se da en profesores de EF de mayor edad convirtiéndose en una lesión crónica (Lemoyne et al., 2007). La disfonía se produce debido a la mala acústica en las salas donde se imparte la asignatura, los profesores de esta área tienen un mayor riesgo debido a que los alumnos pueden estar realizando una actividad a la vez que el docente da instrucciones y entonces este tiene que elevar la voz (Kovač et al., 2013). Además este último problema y el dolor lumbar se da con mayor frecuencia en los profesores de EF de la etapa de primaria que en los de la etapa de Secundaria (Lemoyne et al., 2007). También estos problemas de salud están relacionados con el género. Las mujeres tienen más probabilidades de afonía, disfonía, dolor de cabeza, lesión cervical e infección urinaria que los hombres (Kovač et al., 2013).

Todos estos problemas y la menor o mayor satisfacción que sienten los profesores de EF en su trabajo puede afectar a sus logros. Para conseguir incrementar la satisfacción laboral del profesorado de EF tendremos que tener en cuenta las fuentes de estrés que estos perciben y así provocar un aumento de su competencia.

### **1.3 Estudios que relacionan las variables de estudio.**

Los estudios realizados en el contexto de la actividad física han ofrecido apoyo a estos planteamientos teóricos, muchos estudios se han interesado por la motivación y la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas innatas y lo han relacionado con el síndrome del burnout. Pero la mayoría de ellos se han llevado a cabo sobre deportistas o alumnos mientras que nosotros nos interesamos por el papel del docente de EF. No obstante, los resultados de las siguientes investigaciones nos pueden servir de apoyo para nuestra investigación ya que hemos analizado estudios en los que se examina el perfil del profesor.

En cuanto a los estudios relacionados con los tipos de motivación siguiendo la TAD la motivación intrínseca se relaciona con el placer y el logro de objetivos personales. En cambio la motivación extrínseca y la desmotivación se vinculan con la aparición del síndrome burnout en los docentes.

Spittle et al. (2009) además de identificar los factores por los que una persona decide convertirse en profesor de EF, también los relacionó con el tipo de motivación que les movía a elegir uno u otros de estos factores. Las personas que deseaban convertirse en profesores por el deseo de trabajar y servir a la comunidad presentaban mayores índices de motivación intrínseca lo que conlleva a un mejor desempeño profesional. Mientras que las que elegían estos estudios porque tenían una demanda baja son propensos a la desmotivación y a la motivación extrínseca, esta última también se dio lugar en aquellos individuos que elegían esta profesión por estar físicamente activos. Por otro lado Van den Berghe et al. (2014) diferencian entre la motivación controlada y la motivación autónoma.

La primera la identifica cuando el profesor se siente presionado o coaccionado por realizar diferentes actividades por lo que se refiere a la que nosotros hemos llamado motivación extrínseca. Mientras que la motivación autónoma la vinculan con el placer de dedicarse a la enseñanza y de transmitir competencia, es decir, la motivación intrínseca. A partir de estos dos tipos de motivaciones determina los perfiles motivacionales de los profesores de EF, y a su vez relacionan estos perfiles con la satisfacción, el burnout y la calidad del estilo de enseñanza. Con todo esto concluyeron que la motivación autónoma se relacionaba positivamente con los logros personales y negativamente con el agotamiento emocional y la despersonalización mientras que con la motivación controlada ocurrió lo contrario ya que se vinculó negativamente con la satisfacción de las necesidades y positivamente con el burnout. .

También los estudios que explican las relaciones entre la frustración de las necesidades psicológicas básicas y el síndrome burnout hacen referencia a los tipos de motivación. Sánchez et al. (2014) analizaron la incidencia de la frustración de las necesidades psicológicas básicas sobre los sentimientos de burnout y el tipo de motivación en los profesores de EF. Entre los resultados destaca la frustración de la competencia que predijo negativamente la motivación intrínseca y la eficacia profesional, mientras que reveló positivamente la desmotivación y el cinismo al igual que la frustración de la autonomía.

Otros estudios se interesan sólo por la relación de las tres necesidades con el burnout como la hace Bartholomew et al. (2014) que examinó si la frustración de las necesidades básicas intervienen en la relación entre la presión del trabajo y la mala salud en profesores de Secundaria de EF. En los resultados se encontró una fuerte relación entre la presión del trabajo, la frustración de las tres necesidades y el burnout.

Con todas estas investigaciones nos damos cuenta que la frustración de las necesidades psicológicas básicas van a dar lugar al síndrome de burnout. Mientras que si estas necesidades son satisfechas los docentes podrán conseguir sus metas. Pero es

necesario seguir investigando en esta línea y en todos los contextos posibles para buscar las causas y así mejorar la situación de los docentes.

También son importantes los estudios sobre el clima motivacional, es necesario crear climas motivacionales que fomenten la calidad de la motivación (Castillo et., al 2015). Para crear estos climas será necesario poner en marcha programas que promueven la salud y el bienestar en los jóvenes a través de sus profesores. Balaguer (2013) analiza un programa llamado Empowering Coaching llevado a cabo a través del Proyecto Europeo PAPA (Promoting Adolescent Physical Activity). Este proyecto elaboró un modelo sobre el clima motivacional formado por dos dimensiones: el clima empowering que incluye una alta implicación en la tarea, un desarrollo positivo, un estilo de apoyo a la autonomía y apoyo social que favorece la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y el clima disempowering que compromete una alta implicación en el ego, un estilo controlador y un malestar que da lugar a la frustración de las necesidades. Después de poner en marcha este programa se dieron los siguientes resultados: el clima motivacional que creó el entrenador influyó en la motivación, bienestar, disfrute y calidad de la participación en los jóvenes deportistas. A través de la Teoría de las Metas de Logro y de la TAD se identificaron conductas del entrenador importantes para la motivación de sus deportistas y mecanismos motivacionales. El entrenador que tenía un enfoque de clima empowering se mostró animado y entusiasta aunque aparecieron limitaciones para llevar a cabo este clima como la falta de tiempo para planificar, la relación con los padres, con el club y con otros entrenadores. La efectividad de este programa abre la posibilidad de confirmar un efecto positivo de este tipo de clima en otros contextos como puede ser la clase de EF.

A modo de resumen, presento en la tabla 1 los resultados de algunas de las investigaciones revisadas más significativas. En todas ellas se hace referencia a los aspectos antes mencionados: clima motivacional, necesidades psicológicas básicas, motivación y a las consecuencias laborales de burnout y satisfacción laboral.

**Tabla 1. Resumen de los resultados revisados en la literatura científica.**

<b>Autores</b>	<b>Año</b>	<b>Muestra</b>	<b>Variables</b>	<b>Resultados</b>
Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S.	2010	2249 profesores de 13 escuelas de educación primaria y secundaria de Noruega. El 68% son mujeres y la media de edad es de 45 años.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoeficacia del profesor.</li> <li>- Percepción colectiva de la eficacia de los docentes.</li> <li>- Control externo.</li> <li>- Burnout.</li> <li>- Satisfacción laboral.</li> <li>- Percepción del contexto escolar.</li> </ul>	<p>Relación significativa negativa entre la autoeficacia y burnout.</p> <p>Relación significativa positiva entre satisfacción laboral y autoeficacia.</p> <p>Relación significativa negativa entre satisfacción laboral y burnout.</p> <p>Relación significativa positiva entre satisfacción laboral y necesidades psicológicas básicas.</p>
Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P.A., Pulido, J.J., López, J.M y Cuevas, R	2014	357 profesores de EF (231 hombres y 126 mujeres). Entre 1 y 41 años de experiencia en colegios públicos y concertados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Necesidades psicológicas básicas.</li> <li>- Tipo de motivación.</li> <li>- Burnout.</li> </ul>	<p>Relación significativa negativa entre la frustración de las necesidades psicológicas básicas y el clima motivacional tarea.</p> <p>Relación significativa positiva entre la frustración de las necesidades psicológicas básicas y burnout.</p>
Panagopoulos, N., Anastasiou, S y Goloni, V	2014	132 profesores de EF en la de primaria de Grecia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Burnout.</li> <li>- Satisfacción laboral.</li> </ul>	Relación significativa negativa entre satisfacción laboral y burnout.
Van den Berghe, L., Soenens, B., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B. y Haerens, L	2014	570 profesores de EF de Bélgica (el 37% de Educación primaria, el 59% de secundaria y el 4% de enseñanzas superiores)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Necesidades psicológicas básicas.</li> <li>- Motivación por enseñar.</li> <li>- Burnout.</li> <li>- Necesidad de apoyo a los estudiantes.</li> </ul>	<p>Relación significativa negativa entre el clima motivacional tarea y el burnout.</p> <p>Relación significativa positiva entre la motivación autónoma y los logros personales.</p>

Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Cuevas, R. y Lonsdale, C	2014	364 profesores de EF (232 hombres y 123 mujeres) entre 22 y 61 años de España.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presión del trabajo.</li> <li>- Necesidades psicológicas básicas.</li> <li>- Burnout.</li> <li>- Síntomas de enfermedades.</li> </ul>	<p>Relación significativa positiva entre frustración de necesidades psicológicas básicas y burnout.</p> <p>Relación significativa positiva entre la frustración de necesidades psicológicas básicas y la presión del trabajo.</p> <p>Relación significativa positiva entre los síntomas de enfermedades y la frustración de la competencia.</p>
Colakoglu, F. F y Yilmaz, T	2014	275 profesores de EF en la etapa de secundaria en Turquía. Pertenecen a escuelas públicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Burnout</li> </ul>	No hay relaciones significativas en la comparación de los niveles de burnout con la edad, el género, el estado civil y el nivel educativo.
Wan, H., Hall, N. C y Rahimi, S	2015	523 profesores de Ontario y Quebec (Canadá)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoeficacia.</li> <li>- Burnout.</li> <li>- Satisfacción laboral.</li> <li>- Síntomas de enfermedades.</li> <li>- Intenciones de dejar la profesión.</li> </ul>	<p>Relación significativa negativa entre autoeficacia y burnout.</p> <p>Relación significativa positiva entre autoeficacia y satisfacción laboral.</p>

A partir de los resultados en las investigaciones revisadas, podemos concluir diciendo que parece necesario continuar estudiando el síndrome del burnout en el ámbito docente con objeto de profundizar en distintos factores psico-sociales que pueden ser determinantes.

## **1.4 Propósito**

### **1.4.1 Fines de la investigación**

La finalidad del presente estudio es explorar las relaciones entre el clima motivacional generado por el profesor, la satisfacción de sus NPB, la motivación por enseñar con el burnout y la satisfacción laboral.

### **1.4.2 Objetivos generales**

Los objetivos perseguidos en la presente investigación son los siguientes:

- Verificar la fiabilidad de los instrumentos utilizados en la investigación sobre el burnout y la satisfacción con el trabajo en profesores de Educación Física en Educación Primaria.
- Comprobar la relación positiva existente entre el apoyo al clima orientado a la tarea, las tres necesidades psicológicas básicas, la motivación intrínseca y los aspectos positivos del bienestar docente (la satisfacción laboral y la eficacia profesional) en profesores de Educación Física en Educación Primaria.

- Comprobar la relación existente entre el apoyo las relaciones sociales, las tres necesidades psicológicas básicas, la motivación intrínseca y los aspectos positivos del bienestar docente (la satisfacción laboral y la eficacia profesional) en profesores de Educación Física en Educación Primaria.
- Comprobar la relación existente entre el apoyo al clima orientado al ego, una baja satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la regulación externa y el desgaste emocional en profesores de Educación Física en Educación Primaria.
- Comprobar la relación existente entre las tres necesidades psicológicas básicas, la motivación más autodeterminada y los aspectos positivos del bienestar docente (la satisfacción laboral y la eficacia profesional) en profesores de Educación Física en Educación Primaria.
- Comprobar la relación existente entre las tres necesidades psicológicas básicas, la desmotivación y los aspectos negativos del bienestar docente (cinismo y desgaste emocional) en profesores de Educación Física en Educación Primaria.
- Comprobar la relación positiva existente entre la motivación intrínseca y los aspectos positivos (la satisfacción laboral y la eficacia profesional) y la relación negativa con los aspectos menos deseados del bienestar docente (cinismo y desgaste emocional) en profesores de Educación Física en Educación Primaria.
- Comprobar la relación existente entre la desmotivación y los aspectos positivos del bienestar docente (satisfacción laboral y la eficacia profesional) y la relación positiva en entre los aspectos negativos del bienestar docente (cinismo y desgaste emocional) en profesores de Educación Física en Educación Primaria.



- Comprobar la relación existente entre la satisfacción laboral y los aspectos negativos del bienestar docente (cinismo y desgaste emocional) en profesores de Educación Física en Educación Primaria.
- Explorar que variables predicen la satisfacción laboral y la eficacia profesional y el desgaste emocional y el cinismo como variables relacionados con el bienestar docente.

#### 1.4.3 Planteamiento de Hipótesis

En respuesta a los objetivos perseguidos se plantean las siguientes hipótesis en base a la literatura científica revisada:

1. Las cinco escalas utilizadas en el estudio (“Clima motivacional en el aula”, “Necesidades psicológicas Básicas”, “Motivación por la enseñanza”, “Satisfacción por el trabajo” y “Burnout”) serán fiables en cada uno de los factores que la componen a partir de los criterios esgrimidos por Welch y Comer (1988) y por Nunnally (1967).
2. Existirá una correlación positiva y significativa entre el apoyo al clima orientado a la tarea, las tres necesidades psicológicas básicas, la motivación intrínseca y los aspectos positivos del bienestar docente (la satisfacción laboral y la eficacia profesional) en la muestra estudiada de profesores de Educación Física en Educación Primaria.
3. Existirá una correlación positiva y significativa entre el apoyo las relaciones sociales, las tres necesidades psicológicas básicas, la motivación intrínseca y los aspectos positivos del bienestar docente (la satisfacción laboral y la eficacia profesional) en la muestra estudiada de profesores de Educación Física en Educación Primaria.

4. Existirá una correlación positiva y significativa entre el apoyo al clima orientado al ego, una baja satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la regulación externa y el desgaste emocional en la muestra estudiada de profesores de Educación Física en Educación Primaria.

5. Existirá una correlación positiva y significativa entre las tres necesidades psicológicas básicas, la motivación más autodeterminada y los aspectos positivos del bienestar docente (la satisfacción laboral y la eficacia profesional) en la muestra estudiada de profesores de Educación Física en Educación Primaria.

6. Existirá una correlación negativa y significativa entre las tres necesidades psicológicas básicas, la desmotivación y los aspectos negativos del bienestar docente (cinismo y desgaste emocional) en la muestra estudiada de profesores de Educación Física en Educación Primaria.

7. Existirá una correlación positiva y significativa entre la motivación intrínseca y los aspectos positivos (la satisfacción laboral y la eficacia profesional) y la relación negativa con los aspectos menos deseados del bienestar docente (cinismo y desgaste emocional) en la muestra estudiada de profesores de Educación Física en Educación Primaria.

8. Existirá una correlación negativa y significativa entre la desmotivación y los aspectos positivos del bienestar docente (satisfacción laboral y la eficacia profesional) y la relación positiva en entre los aspectos negativos del bienestar docente (cinismo y desgaste emocional) en la muestra estudiada de profesores de Educación Física en Educación Primaria.

9. Existirá una correlación negativa y significativa entre la satisfacción laboral y los aspectos negativos del bienestar docente (cinismo y desgaste emocional) en la muestra estudiada de profesores de Educación Física en Educación Primaria.

10. Siguiendo el modelo secuencial de las relaciones hipotéticas que explican la motivación humana (Vallerand, 1997) y que responden a la secuencia “antecedentes sociales → necesidades psicológicas → motivación → consecuencias” se encontrará que:

- Las necesidades psicológicas básicas serán predichas positiva y significativamente por los factores “apoyo a la autonomía”, “apoyo a las relaciones sociales” y “apoyo al clima orientado a la tarea”.
- Los niveles más autodeterminados de la motivación serán predichas positiva y significativamente por las tres necesidades psicológicas básicas.
- La satisfacción por el trabajo y la eficacia profesional serán predicha positiva y significativamente por los niveles más autodeterminados de la motivación.
- El cinismo y el desgaste emocional serán predicha positiva y significativamente por los niveles menos autodeterminados de la motivación.

## **SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO**

## 2. Método

En la presente investigación nos situamos epistemológicamente en el paradigma positivista de la ciencia. Este paradigma entiende que todas las realidades son homogéneas y formales y que el método científico es el método hipotético-deductivo: el investigador de un marco teórico deduce una hipótesis como posible solución al problema de investigación y el investigador tiene que comprobar que las relaciones entre las variables son ciertas.

El presente estudio se plantea bajo la metodología cuantitativa caracterizada por la reducción de los fenómenos estudiados a variables. Según Hernández, Fernández y Baptista (2006) el enfoque cuantitativo comprende las siguientes características que también las vemos reflejadas en nuestra investigación:

- Problema de investigación delimitado y concreto.
- Construcción de un marco teórico a partir de la revisión de la literatura científica.
- Derivación de hipótesis a partir de la teoría antes de recolectar y analizar los datos.
- El investigador recolecta datos numéricos para obtener los resultados de la investigación. Se analizan a través de métodos estadísticos.
- Utiliza procedimientos estandarizados y aceptados por una comunidad científica.
- Máximo control en el proceso.
- No hay manipulación por parte del investigador.
- Posibilidad de generalizar los resultados de una muestra a una población.

Dentro de esta metodología cuantitativa la presente investigación se plantea bajo un modelo *ex post facto* descriptivo. Los diseños *ex post facto* se caracterizan por la ausencia de manipulación por parte del investigador y porque selecciona a los sujetos en función de la posesión de una característica o no. Con este modelo se estudia la relación entre las

variables sin establecer causalidad (Fontes, García, Garriba, Pérez-Llantada y Sarriá, 2001).

En función del problema, de los fines de la investigación y de los objetivos perseguidos el presente estudio se considera de tipo descriptivo porque con este ``se pretende detectar regularidades en los fenómenos objetos de estudio, describir asociaciones entre variables y generar hipótesis que puedan ser contrastadas en estudios posteriores, sin establecer relaciones de causa-efecto`` (Anguita, Repullo y Donado, 2003:144).

Siguiendo el tipo de diseño utilizado en la presente investigación se utiliza el cuestionario como técnica de recogida de datos. Este instrumento permite obtener y elaborar datos de forma rápida y eficaz y además tiene la posibilidad de obtener información sobre varias cuestiones a la vez (Anguita et al., 2003). Su construcción se realiza después de haber formulado el problema y los objetivos de la investigación.

Y por último en cuanto a su dimensión temporal nos situamos en un diseño correlativo y transversal que se caracteriza por analizar diversas variables en un momento dado. Su principal ventaja es que te permiten realizar estudios en un corto periodo de tiempo (Anguita et al., 2003)

## **2.1 Participantes**

La muestra está compuesta por 107 docentes de EF que actualmente imparten clase en EP. La participación en el estudio fue totalmente voluntaria. Se dispuso un post en facebook del grupo de investigación EFYPAF y de la asociación “+EF” de profesores de educación física de la Comunidad Autónoma de Aragón invitando a la participación en el estudio.

El total de mujeres participantes fue de 46, mientras que participaron 61 hombres. Como podemos ver en la tabla el mayor número de profesores se encuentran entre 22 y 35 años, mientras que con más de 45 años sólo hay 7 docentes de género masculino.

**Tabla 2. Tabla de contingencia. Género y edad de los profesores**

		Edad			Total
		entre 22 - 35 años	entre 35 y 45 años	más de 45 años	
Género	masculino	30	24	7	61
	femenino	29	17	0	46
Total		59	41	7	107

De estos 107 docentes 88 imparten EF en centros públicos de los que 29 corresponden a Colegios Rurales Agrupados (C.R.A) y el resto a Colegios de Educación Infantil y Primaria (C.E.I.P). El total de profesores en centros concertados es de 18, mientras que un solo docente pertenece a un colegio privado.

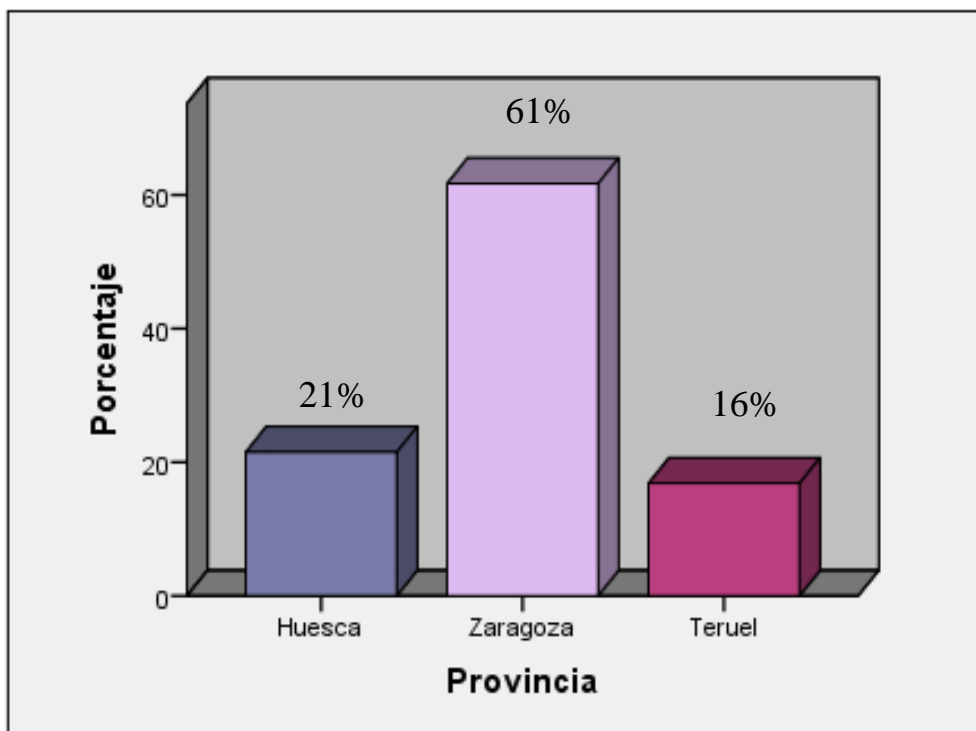
**Tabla 3. Tabla de contingencia. Tipo de centro y Tipología del centro**

		Tipología del centro		Total
		C.R.A	C.E.I.P	
Tipo de centro	Público	29	59	88
	Concertado	0	18	18
	Privado	0	1	1
Total		29	78	107

Los profesores participantes pertenecen a las tres provincias de Aragón, 66 de los profesores imparten clase en la provincia de Zaragoza que representan el 61% del total de participantes, por otro lado 23 participantes trabajan en la provincia de Huesca que representan el 21% y 18 docentes forman parte de la provincia de Teruel representando el

16% del total. En el gráfico 2 aparece el porcentaje de participantes de cada una de las provincias.

**Gráfico 1. *Provincias a las que pertenecen los profesores del estudio***



## **2.2 Variables e instrumentos**

En el siguiente apartado se explican las variables de estudio y los instrumentos de medida que se han utilizado en la investigación.

En el cuestionario que realizaron los docentes además de los ítems aparecen una serie de variables sociodemográficas que sirvieron para conocer diversas características de los participantes, estas son las siguientes (ver Anexo II):

- Género



- Edad
- Experiencia
- Tipología del centro: público, concertado o privado.
- Tipo de centro: C.R.A (Colegio Rural Agrupado) o C.E.I.P (Colegio de Educación Infantil y Primaria)
- Horas que imparte el docente EF a la semana
- Provincia: Huesca, Zaragoza o Teruel.

En cuanto a las variables descriptivas del estudio, a partir de los fundamentos teóricos en la tabla 4 se presentan los constructos teóricos y los factores o variables asociadas a cada uno de estos constructos:

**Tabla 4. *Relación de variables medidas en la investigación***

Constructo teórico	Factores/ variables
Clima motivacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoyo a la autonomía</li> <li>- Apoyo a las relaciones sociales</li> <li>- Apoyo al clima orientado a la tarea</li> <li>- Apoyo al clima orientado al ego</li> </ul>
Necesidades Psicológicas Básicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autonomía</li> <li>- Competencia</li> <li>- Relaciones sociales</li> </ul>
Motivación por la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivación intrínseca</li> <li>- Motivación identificada</li> <li>- Regulación introyectada</li> <li>- Regulación externa</li> <li>- Desmotivación</li> </ul>
Satisfacción por el trabajo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Satisfacción por el trabajo</li> </ul>
Burnout	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desgaste emocional</li> <li>- Cinismo</li> <li>- Eficacia profesional</li> </ul>

En cuanto a los instrumentos, en la presente investigación se han tomado como instrumentos de medida el clima motivacional en el aula, las necesidades psicológicas básicas, la motivación en la enseñanza, la satisfacción en el trabajo y el burnout que a continuación explicaremos:

- Clima motivacional en el aula: Para medir la percepción del clima motivacional que generan los docentes en su quehacer profesional se realizó una traducción española de la Motivational Climate in Physical Education Scale (MCPES; Soini et al., 2014). Asimismo,

este instrumento fue adaptado, modificando la redacción de los ítems al ámbito de la docencia “En mis clases...”. Se compone de 18 ítems que miden los siguientes factores: apoyo a la autonomía (cinco ítems; e.g., “Los estudiantes tienen la libertad de tomar decisiones durante las clases”), el apoyo a las relaciones sociales (cuatro ítems; e.g., “Trato de que los alumnos se encuentren integrados en el aula”), el apoyo al clima orientado a la tarea (cinco ítems; e.g., “Es importante para mí que los estudiantes traten de mejorar sus propias destrezas”) y el apoyo al clima orientado al ego (cuatro ítems; e.g., “Trato de que los estudiantes lo hagan mejor que sus compañeros/as”). El formato de respuesta empleado en esta escala era valorado en una escala Likert de 1 a 5, donde el 1 correspondía a totalmente en desacuerdo y el 5 a totalmente de acuerdo.

A continuación vinculamos cada variable a los ítems del cuestionario (ver Anexo III):

- Apoyo a la autonomía: 6, 11, 15, 17 y 18.
- Apoyo a las relaciones sociales: 4, 7, 9, 12.
- Apoyo al clima orientado a la tarea: 1, 2, 3, 10 y 13.
- Apoyo al clima orientado al ego: 5, 8, 14 y 16.

- Necesidades psicológicas básicas: Para medir la satisfacción de las necesidades psicológicas de los docentes se realizó una traducción española de la Basic Psychological Needs at Work Scale (BPNWS; Brien et al., 2012) validada en una muestra de 851 docentes de dos culturas: Francia y Canadá. La escala está compuesta por 12 ítems, precedidos por la frase “En mi trabajo...”, y distribuidos en tres factores (cuatro ítems por factor): autonomía (e.g., “Puedo asumir responsabilidades en mi trabajo”), competencia (e.g., “Soy capaz de resolver problemas en el trabajo”) y relaciones sociales (e.g., “Cuando estoy con los compañeros/as de mi trabajo, me siento comprendido/a”). Las respuestas se establecían en una escala tipo Likert que oscilaba de 1 (“Totalmente en desacuerdo”) a 6 (“Totalmente de acuerdo”).

A continuación vinculamos cada variable a los ítems del cuestionario (ver Anexo IV):

- Autonomía: 1, 2, 3, y 4
- Competencia: 5, 6, 7 y 8
- Relaciones sociales: 9, 10, 11 y 12

- Motivación por la enseñanza: Para medir la motivación de los docentes en la enseñanza se realizó la traducción española de una adaptación propuesta por Soenens, Sierens, Vansteenkiste, Dochy, & Goossens (2012) de la Self-Regulation Questionnaire-Academic (Ryan, & Connell, 1989). De igual modo, se midió el factor de desmotivación de la Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale (WEIMS; Tremblay, Blanchard, Taylor, Pelletier, & Villeneuve, 2009). El encabezado de este instrumento respondía a la pregunta “Yo estoy motivado para enseñar porque...”. El cuestionario presenta un total de 19 ítems agrupados en cinco factores (tres ítems por factor): motivación intrínseca (e.g., “La enseñanza me parece una actividad agradable”), regulación identificada (e.g., “Creo que es un objetivo importante en mi vida”), regulación introyectada (e.g., “Quiero que otros piensen que soy un buen docente”), regulación externa (e.g., “Me veo obligado a hacerlo por los demás compañeros/as, director/a”) y desmotivación (e.g., “No lo sé, se espera demasiado de nosotros”). Esta versión adaptada mostró adecuadas propiedades psicométricas en estudios previos en una muestra de 317 profesores (Soenens et al., 2012). El formato de respuesta empleado estaba indicado en una escala Likert de 1 a 5, donde el 1 correspondía a totalmente en desacuerdo y el 5 a totalmente de acuerdo con la formulación de la pregunta.

A continuación vinculamos cada variable a los ítems del cuestionario (ver Anexo V):

- Motivación intrínseca: 1, 5, 8 y 14

- Regulación identificada: 2, 3, 13 y 16
- Regulación introyectada: 4, 9, 11 y 12
- Regulación externa: 6, 7, 10 y 15
- Desmotivación: 17, 18 y 19

- Satisfacción por el trabajo: Para medir esta consecuencia afectiva en los docentes se realizó una traducción española de la Teacher Job Satisfaction Scale (Skaalvik, & Skaalvik, 2011). La escala está compuesta por un único factor (cuatro ítems, e.g., “Trabajar como profesor es extremadamente gratificante”). Esta escala ha sido utilizada satisfactoriamente en estudios previos en una muestra de 2.569 docentes noruegos, demostrando una estructura factorial, consistencia interna y fiabilidad adecuadas (Skaalvik, & Skaalvik, 2014). Las respuestas se puntuaron de acuerdo a una escala tipo Likert de seis puntos, desde 1 (“Totalmente en desacuerdo”) hasta 6 (“Totalmente de acuerdo”).

- Burnout: Con el objetivo de analizar los niveles burnout en los profesores, se empleó versión en castellano (Gil-Monte, 2002) del Maslach Burnout Inventory-General (MBI-GS; Schaufeli, Leiter, Maslach, y Jackson, 1996). Este cuestionario está precedido por la frase “En relación a mis sensaciones en el trabajo...”, seguida de ítems encaminados a evaluar el Agotamiento Emocional (6 ítems; ejemplo: “Debido a mi trabajo me siento emocionalmente agotado”), el Cinismo (5 ítems; ejemplo: “Dudo de la importancia de mi trabajo”) y la Eficacia Profesional (6 ítems; ejemplo: “Creo que he logrado muchas cosas que valen la pena en este trabajo”). El formato de respuesta empleado estaba indicado en una escala Likert de 0 a 6, donde el 0 correspondía a nunca y el 6 a cada día con la formulación de la pregunta

A continuación vinculamos cada variable a los ítems del cuestionario (ver Anexo VI):

- Desgaste emocional: 1, 2, 3, 4 y 6

- Cinismo: 8, 9, 13, 14 y 15
- Eficacia profesional: 5, 7, 10, 11, 12 y 16

## **2.3 Procedimiento**

Siguiendo la planificación de una investigación utilizando el cuestionario como técnica de recogida de datos Anguita et al. (2003) siguen las siguientes etapas para la elaboración de una investigación, las cuales también seguimos en el presente estudio:

- Identificación del problema: en esta etapa se ha definido de forma clara y precisa el problema de investigación que es la preocupación del bienestar de los docentes de EF y se han establecido los objetivos perseguidos en la investigación. Además se realizó una revisión de la literatura científica sobre el tema de estudio.
- Determinación del diseño de investigación: en función del problema que se estudia, de los objetivos y fines perseguidos por la investigación planteamos el diseño del estudio. En nuestro caso se eligió un diseño meramente descriptivo y con una dimensión temporal transversal debido a la profundidad del análisis que se deseaba llevar a cabo.
- Especificación de las hipótesis: en esta etapa se establecieron las hipótesis que fueron formuladas en relación al diseño de investigación elegido. Y además servían como respuesta a las cuestiones investigadas.
- Definición de las variables: a partir de la revisión teórica se realizó una definición clara de las variables de estudio, esto permitió operativizar y desarrollar los ítems del cuestionario.

- Selección de la muestra: la muestra a estudiar se determinó debido a la escasez de estudios en profesores en la etapa de EP por lo que se creyó necesario estudiar una muestra de estos para recoger información. Se envió una carta por correo electrónico a profesores que proporcionaron su cuenta de correo para participar en el estudio y a profesores conocidos por los investigadores para que la muestra fuera representativa (ver Anexo VII).
- Diseño del cuestionario: después de haber analizado el estado de la cuestión se realizó la elección de los instrumentos de recogida de datos. Para la recogida de datos se utilizó el cuestionario, se utilizaron instrumentos que estaban validados al castellano y otros que no lo estaban en los que se hizo una doble traducción inglés-castellano y castellano- inglés.
- Obtención y análisis de los resultados: la recogida de datos de los cuestionarios se realizó a través del software Google Docs<sup>1</sup> entre el 27 de Abril y el 3 de Mayo de 2015. Se envió un correo electrónico a los profesores en el cual se informaba sobre la participación y los beneficios del estudio, el tiempo necesario para cumplimentar el cuestionario, el plazo para cumplimentarlo, así como la confidencialidad de sus respuestas. En el correo se facilitó un enlace a través del cual debían acceder los profesores para cumplimentar el cuestionario. Al acabar el plazo para cumplimentar el cuestionario se obtuvieron los resultados en función de los datos obtenidos en los cuestionarios.

## 2.4 Análisis de datos

Los datos se han procesado con el programa informático SPSS 21.0. Se han realizado diferentes análisis dependiendo de los diferentes apartados del estudio. En primer lugar, se calculó el coeficiente de Cronbach para verificar la fiabilidad de los instrumentos utilizados en la investigación. En segundo lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos de cada variable para conocer su media y su desviación típica. Posteriormente se llevó a

---

<sup>1</sup> Google Docs es un software libre que permite crear cuestionarios y enviarlos a través del correo electrónico, los datos de los cuestionarios se almacenan en un documento Excel.

cabo un análisis de correlación con la intención de explorar las relaciones entre el clima motivacional generado por el profesor, la satisfacción de sus NPB, la motivación por enseñar con el burnout y la satisfacción laboral. Y por último se ejecutó un análisis de regresión para explorar que variables predicen la satisfacción laboral, la eficacia profesional, el desgaste emocional y el cinismo como variables relacionados con el bienestar docente. Con toda la información recogida se elaboró el informe final.



### 3. Resultados

En este apartado se presentan los resultados de la investigación. Los resultados se expondrán por medio de diferentes técnicas. Como ya he explicado antes en primer lugar en el apartado 3.1 se muestra la fiabilidad de cada una de las escalas por instrumento. En el punto 3.2 aparece el análisis descriptivo de cada variable. En el apartado 3.4 aparece el análisis de correlación. Y en el apartado 3.5 el análisis de regresión. A través de todas estas técnicas conoceremos los resultados del estudio que luego compararemos con los resultados analizados en la literatura científica revisada.

#### 3.1 Fiabilidad de los instrumentos

El estadístico de fiabilidad nos permite conocer si el instrumento es válido y fiable. Para ello se ha obtenido el coeficiente de Cronbach de cada una de las escalas, considerando fiables y por lo tanto, válidas, las variables que obtuvieron una puntuación ( $\geq$  a 70) (Welch y Comer, 1988). Nunnally (1967:226) establece que en las primeras fases de la investigación, como es este estudio exploratorio, un valor de fiabilidad de 0.6 o 0.5 puede ser suficiente. Para evaluar los coeficientes del alfa de Cronbach se ha seguido las orientaciones establecidas por George y Mallery (2003:231).

En cuanto a las escalas correspondientes a las variables que miden el clima motivacional en el aula, el apoyo a la autonomía ha obtenido un alfa de Cronbach de .831 por lo que se considera un valor bueno, el apoyo a las relaciones sociales ha alcanzado un alfa de Cronbach de .725 que se considera un valor aceptable al igual que el Alfa de Cronbach del apoyo al clima orientado a la tarea que ha resultado de .717. Y por último con un valor más bajo que es cuestionable el apoyo al clima orientado al ego ha obtenido un Alfa de Cronbach de .626.

Las escalas correspondientes a las variables que miden las necesidades psicológicas básicas han obtenido los valores más altos. La autonomía tiene un alfa de Cronbach de .902 que se considera excelente al igual que el valor de la escala de las relaciones sociales (.925), mientras que la competencia ha obtenido un valor de .888 considerado bueno.

Sin embargo, en las escalas correspondientes a las variables que miden la motivación por enseñar se han dado los valores más bajos. La motivación intrínseca ha obtenido el mayor valor considerado bueno con un alfa de Cronbach de .881, mientras que la regulación identificada tiene un alfa de Cronbach de .632 que se considera cuestionable al igual que el de la regulación introyectada que tiene un valor de .644 y el de la regulación externa que ha obtenido un alfa de .656. Mientras que la desmotivación ha obtenido el valor más bajo de todas las escalas, un valor de .389 considerado inaceptable.

En cuanto a la satisfacción por el trabajo esta ha obtenido un alfa de Cronbach de .857, este ha sido uno de los valores más alto junto con las escalas de las necesidades psicológicas básicas por lo que se considera un valor bueno.

Y por último las escalas correspondientes a las variables que miden el burnout han obtenido valores buenos, el desgaste emocional tiene un alfa de Cronbach de .867, el cinismo tiene un valor de .806, mientras que la eficacia profesional ha obtenido un valor más bajo pero aceptable de .764.

Por lo tanto, el coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach obtenido en los diversos factores varía de .389 a .925. En concreto, el valor más bajo corresponde a la desmotivación considerándolo inaceptable según George y Mallery (2003:231), mientras que los demás valores se consideran aceptables y buenos, destacando las relaciones sociales y la autonomía de las necesidades psicológicas básicas que han obtenido valores excelentes.

### 3.2 Análisis descriptivo

A continuación, presentamos los estadísticos descriptivos de las variables de estudio:

#### 3.2.1 Clima motivacional en el aula

Los estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con el clima motivacional en el aula se ofrecen en la Tabla 5. Se han calculado la media y la desviación típica de cada una de las variables. La muestra presenta la media más alta en el apoyo al clima orientado a la tarea ( $M = 4,48$ ;  $SD = \pm 0,47$ ) y la menor puntuación en el apoyo al clima orientado al ego ( $M = 1,85$ ;  $SD = \pm 0,62$ ). La puntuación más alta en la desviación típica la ha obtenido la variable de apoyo a la autonomía ( $M = 3,71$ ;  $SD = \pm 0,64$ ), mientras que la más baja el apoyo al clima orientado a la tarea ( $M = 4,48$ ;  $SD = \pm 0,47$ ). Estos resultados muestran que los participantes ponen en práctica en mayor medida un clima motivacional orientado a la tarea y con apoyo a la autonomía y a las relaciones sociales, mientras que muy pocos participantes utilizan un clima orientado al ego.

**Tabla 5. Estadísticos descriptivos del clima motivacional**

Variables	Media	Desv. tip
Apoyo a la autonomía	3,7196	,64302
Apoyo a las relaciones sociales	4,1379	,52106
Apoyo al clima orientado a la tarea	4,4822	,47500
Apoyo al clima orientado al ego	1,8528	,62755

### 3.2.2 Necesidades psicológicas básicas

Los estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con las necesidades psicológicas básicas se presentan en la Tabla 6. Se han calculado la media y la desviación típica de cada una de las variables. La muestra presenta la mayor media en la variable competencia ( $M = 4,91$ ;  $SD = \pm 0,76$ ) aunque tiene muy poca diferencia con la media de la variable autonomía ( $M = 4,90$ ;  $SD = \pm 0,95$ ). Y la media más baja se ha obtenido en la variable relaciones sociales ( $M = 4,20$ ;  $SD = \pm 1,12$ ). La muestra ha obtenido valores altos en las tres variables que miden las NPB, por lo que se consideran satisfechas las NPB de los participantes.

**Tabla 6. Estadísticos descriptivos de las NPB**

Variables	Media	Desv. tip
Autonomía	4,9019	,95707
Competencia	4,9159	,76243
Relaciones Sociales	4,2079	1,12197

### 3.2.3 Motivación por la enseñanza

Los estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la motivación por enseñar se ofrecen en la Tabla 7. Se han calculado la media y la desviación típica de cada una de las variables. La muestra presenta la media más alta en la variable motivación intrínseca ( $M = 4,66$ ;  $SD = \pm 0,48$ ) y la media más baja en la desmotivación ( $M = ,89$ ;  $SD = \pm 0,27$ ), mientras que la regulación introyectada ( $M = 3,32$ ;  $SD = \pm 0,92$ ) presenta la puntuación más alta en la desviación típica. Con estos resultados interpretamos que la muestra presenta una motivación más autodeterminada ya que sus valores más altos se han

dado en la motivación intrínseca y en la regulación identificada y además la mayor parte de los participantes no se sienten desmotivados en su trabajo.

**Tabla 7. Estadísticos descriptivos de la motivación por enseñar**

Variables	Media	Desv. tip
Motivación intrínseca	4,6612	,48107
Regulación identificada	4,5280	,52003
Regulación introyectada	3,3294	,92438
Regulación externa	2,5631	,84122
Desmotivación	,8902	,27724

#### 3.2.4 Satisfacción por el trabajo

El estadístico descriptivo de la variable satisfacción por el trabajo se ofrece en la Tabla 8. Se ha calculado la media y la desviación típica. La media es de 4,60 y la desviación típica de 0,85. Los participantes del estudio presentan una alta satisfacción laboral.

**Tabla 8. Estadístico descriptivo de la satisfacción por el trabajo.**

Variable	Media	Desv. tip
Satisfacción por el trabajo	4,6075	,82567

### 3.2.5 Burnout

Los estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con el burnout se presentan en la Tabla 9. Se han calculado la media y la desviación típica de cada una de las variables. La muestra ha obtenido la media más alta en la variable eficacia profesional ( $M = 5,65$ ;  $SD = \pm 0,80$ ) y la media más baja en la variable cinismo ( $M = 1,22$ ;  $SD = \pm 1,09$ ). En cuanto a la desviación típica la puntuación más alta ha sido la del desgaste emocional ( $M = 1,63$ ;  $SD \pm = 1,77$ ). En este caso la muestra presenta unos valores bajos de desgaste emocional y cinismo y se sienten eficaces profesionalmente.

**Tabla 9. Estadísticos descriptivos del burnout**

Variables	Media	Desv. tip
Desgaste emocional	1,6355	1,15540
Cinismo	1,2243	1,09051
Eficacia profesional	5,6523	,80860

### 3.3 Análisis de correlación

Se ha utilizado un análisis de correlación que utiliza el coeficiente de Pearson, se considera significativo las relaciones entre las variables con valores  $p < .05$  ó  $.001$ . La tabla 10 muestra las correlaciones bilaterales de todas las variables de estudio, a continuación explicaremos solamente las que son significativas.

Con respecto a las relaciones encontradas con la variable de estudio apoyo al clima tarea, podemos observar que se relaciona positiva y significativamente con el apoyo a la autonomía (.422) y con el apoyo a las relaciones sociales (.514). El apoyo al clima tarea también establece correlaciones positivas con las variables que miden las NPB; la autonomía (.380), la competencia (.404) y las relaciones sociales (.281). Posteriormente, analizando las correlaciones establecidas entre el apoyo al clima tarea y los tipos de motivación, observamos cómo está relacionado de manera positiva con la motivación intrínseca (.441) y con la regulación identificada (.338). Y por último vemos que tiene una relación positiva con los aspectos positivos del bienestar docente que son la satisfacción laboral (.278) y la eficacia profesional (.401).

El apoyo a las relaciones sociales establece una relación positiva con el apoyo a la autonomía (.551), mientras que se relaciona negativa y significativamente con el clima ego (-.248). Con relación a las NPB, correlacionan de manera positiva con las tres, con la autonomía (.305), con la competencia (.409) y con las relaciones sociales (.342). Respecto a su relación con los tipos de motivación, tiene una relación positiva con la motivación intrínseca (.388) y con la regulación identificada (.288). Al igual que el apoyo al clima tarea el apoyo a las relaciones sociales tiene una relación positiva con la satisfacción laboral (.354) y con la eficacia profesional (.426).

En cuanto a la variable apoyo al clima ego, analizando las correlaciones entre el apoyo al clima ego y los tipos de motivación sólo tiene relación positiva con la regulación externa (.244).

En cuanto a las variables que miden las NPB, la autonomía correlaciona de manera positiva con la motivación intrínseca (.415) y con la regulación identificada (.324), mientras que tiene una relación negativa con la desmotivación (-.341). Con respecto a la relación con la satisfacción laboral y las variables que miden el burnout, la autonomía tiene una relación positiva con la satisfacción laboral (.463) y con la eficacia profesional (.274), mientras que correlaciona de manera negativa con el desgaste emocional (.316) y con el cinismo (.350). La necesidad psicológica básica de competencia tiene una relación positiva

con la motivación intrínseca (.434) y con la regulación identificada (.338), mientras que tiene una relación negativa con la desmotivación (-.287). Esta necesidad de competencia también tiene una relación positiva con la satisfacción laboral (.604) y con la eficacia profesional (.534), mientras que correlaciona de manera negativa con el desgaste emocional (-.202) y con el cinismo (-.236). Al igual ocurre en la necesidad de relaciones sociales, esta tiene una relación positiva con la motivación intrínseca (.355), la regulación identificada (.375) y también con la regulación introyectada (.233). La relación sociales tiene una relación negativa con la desmotivación (-.282), con el desgaste emocional (-.206) y con el cinismo (-.343), mientras que tiene una relación positiva con la satisfacción laboral (.499) y con la eficacia profesional (.297)

La variable de motivación intrínseca tiene una relación positiva con la regulación identificada (.571) y una relación negativa con la desmotivación (-.445). Con la satisfacción laboral tiene una relación positiva (.596) al igual que con la eficacia profesional (.394), mientras que se relaciona de manera negativa con el cinismo (-.276). El otro tipo de motivación más autodeterminada, la regulación identificada, tiene relación positiva con la regulación introyectada (.412).

Por otro lado, la desmotivación tiene una relación positiva con la regulación externa (.288), mientras que correlaciona de forma negativa con la regulación identificada (-.240). Posteriormente, analizando las correlaciones con los aspectos positivos y negativos del bienestar docente, la desmotivación tiene una relación negativa con la satisfacción laboral (-.453) y con la eficacia profesional (-.159), mientras que correlaciona de manera positiva con el cinismo (.544) y con el desgaste emocional (.422).

En referencia a la correlación de la satisfacción laboral con las variables que miden el burnout, la satisfacción laboral tiene una relación negativa con el cinismo (-.409) y con el desgaste emocional (-.352), mientras que tiene una relación positiva con la eficacia profesional (.368).



**Tabla 10.***Correlaciones bilaterales establecidas entre las variables de estudio*

		Apoyo relaciones	Apoyo clima tarea	Apoyo clima ego	Autonomía	Competencia	Relaciones sociales	Mot. intrínseca	Reg. identificada	Reg. introyectada	Reg. externa	Desmotivación	Satisfacción	Desgaste emocional	Cinismo	Eficacia profesional
Apoyo a la Autonomía	Correlación de Pearson	,551**	,422**	-,085	,066	,111	-,018	,216*	,100	-,153	,026	,006	,150	,082	-,083	,221*
Apoyo a relaciones	Correlación de Pearson		,514**	-,248*	,305**	,409**	,342**	,388**	,288**	,011	,041	-,102	,354**	-,002	-,111	,426**
Apoyo clima tarea	Correlación de Pearson			,003	,380**	,404**	,281**	,441**	,338**	-,016	,003	-,139	,270**	,026	-,159	,401**
Apoyo clima ego	Correlación de Pearson				,131	,146	-,104	-,038	,034	,141	,244*	,011	,064	,015	,053	-,014
Autonomía	Correlación de Pearson					,705**	,525**	,415**	,324**	-,009	-,116	-,341**	,463**	-,316**	-,350**	,274**
Competencia	Correlación de Pearson						,448**	,434**	,338**	,060	-,007	-,287**	,604**	-,202*	-,236*	,534**
Relaciones sociales	Correlación de Pearson							,355**	,375**	,233*	-,110	-,282**	,499**	-,206*	-,343**	,297**
Mot. intrínseca	Correlación de Pearson								,571**	,184	-,078	-,445**	,596**	-,180	-,276**	,394**
Reg. identificada	Correlación de Pearson									,412**	-,012	-,240*	,464**	-,057	-,242*	,351**
Reg. introyectada	Correlación de Pearson										,169	,046	,144	,080	-,044	,203*
Reg. Externa	Correlación de Pearson											,288**	,078	,126	,154	-,035
Desmotivación	Correlación de Pearson												-,453**	,422**	,544**	-,159
Satisfacción	Correlación de Pearson													-,352**	-,409**	,368**
Desgaste emocional	Correlación de Pearson														,580**	,036
Cinismo	Correlación de Pearson															-,089

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

### 3.4 Análisis de regresión

Se ha utilizado el análisis de regresión lineal para determinar que variables dentro de la TAD predicen siguiendo la secuencia conocida de: antecedentes sociales → necesidades psicológicas → motivación → consecuencias. En primer lugar se realizó un análisis de regresión de cada una de las NPB con el clima motivacional, seguidamente se establece un análisis de regresión de la motivación intrínseca con las variables de las NPB, en tercer lugar se realizó un análisis de regresión de la satisfacción y de las variables que miden el burnout con los tipos de motivación y por último se desarrolló un análisis de regresión de la satisfacción laboral y las variables que miden el burnout con las NPB y la motivación intrínseca. A continuación se presentan los análisis de regresión realizados:

En la tabla 11 vemos que la satisfacción de la necesidad psicológica básica de autonomía es predicha positiva y significativamente por las variables (de clima de clase generado por el docente) apoyo a las relaciones sociales ( $\beta = ,315$ ), apoyo al clima tarea ( $\beta = ,312$ ) y al apoyo al clima ego ( $\beta = ,189$ ) y negativa y significativamente al apoyo de la autonomía ( $\beta = -,223$ ). Este modelo explica el 22,5% de la varianza.

**Tabla 11. Análisis de regresión de la autonomía con el clima motivacional**

Variables		B	SEB	$\beta$	$\Delta R^2$	Sig.
VD autonomía						
Paso 1	Apoyo a la autonomía	-,332	,159	-,223	,225	.039
	Apoyo a las relaciones sociales	,578	,215	,315		.008
	Apoyo al clima tarea	,628	,211	,312		.004
	Apoyo al clima ego	,288	,139	,189		.041

Nota: Coeficientes no estandarizados: B (coeficiente de regresión parcial) y SEB (error estándar de B); Coeficiente estandarizado:  $\beta$  (Beta; coeficiente de regresión parcial estandarizado);  $\Delta R^2$ =incremento de  $R^2$ .

La tabla 12 muestra que la satisfacción de la necesidad psicológica básica de relaciones sociales es predicha positiva y significativamente por las variables (de clima de clase generado por el docente) apoyo a las relaciones sociales ( $\beta = ,410$ ) y apoyo al clima tarea ( $\beta = ,212$ ) y negativa y significativamente al apoyo de la autonomía ( $\beta = -,336$ ). Este modelo explica el 20,9% de la varianza

**Tabla 12. Análisis de regresión de las relaciones sociales con el clima motivacional**

	Variables	B	SEB	$\beta$	$\Delta R^2$	Sig.
VD relaciones sociales						
Paso 1	Apoyo a la autonomía	-,587	,188	-,336	,209	,002
	Apoyo a las relaciones sociales	,884	,255	,410		,001
	Apoyo al clima tarea	,501	,250	,212		,048
	Apoyo al clima ego	-,057	,165	-,032		,730

Nota: Coeficientes no estandarizados: B (coeficiente de regresión parcial) y SEB (error estándar de B); Coeficiente estandarizado:  $\beta$  (Beta; coeficiente de regresión parcial estandarizado);  $\Delta R^2$ =incremento de  $R^2$

En la tabla 13 vemos que la satisfacción de la necesidad psicológica básica de competencia es predicha positiva y significativamente por las variables (de clima de clase generado por el docente) apoyo a las relaciones sociales ( $\beta = ,463$ ), apoyo al clima tarea ( $\beta = ,264$ ) y al apoyo al clima ego ( $\beta = ,240$ ) y negativa y significativamente al apoyo a la autonomía ( $\beta = -,235$ ). Este modelo explica el 30,5% de la varianza.

**Tabla 13. Análisis de regresión de la competencia con el clima motivacional**

	Variables	B	SEB	$\beta$	$\Delta R^2$	Sig.
VD competencia						
Paso 1	Apoyo a la autonomía	-,279	,120	-,235	,305	,022
	Apoyo a las relaciones sociales	,677	,162	,463		,000
	Apoyo al clima tarea	,424	,159	,264		,009
	Apoyo al clima ego	,292	,105	,240		,006

Nota: Coeficientes no estandarizados: B (coeficiente de regresión parcial) y SEB (error estándar de B); Coeficiente estandarizado:  $\beta$  (Beta; coeficiente de regresión parcial estandarizado);  $\Delta R^2$ =incremento de  $R^2$ .

La tabla 14 muestra que la motivación intrínseca es predicha positiva y significativamente por la satisfacción de la necesidad psicológica básica de competencia ( $\beta = ,257$ ). Este modelo explica el 23,1% de la varianza.

**Tabla 14. *Análisis de regresión de la motivación intrínseca con las NPB***

	Variables	B	SEB	$\beta$	$\Delta R^2$	Sig.
VD motivación intrínseca						
Paso 1	Autonomía	,075	,065	,149	,231	,251
	Competencia	,162	,078	,257		,039
	Relaciones sociales	,069	,044	,161		,119

Nota: Coeficientes no estandarizados: B (coeficiente de regresión parcial) y SEB (error estándar de B); Coeficiente estandarizado:  $\beta$  (Beta; coeficiente de regresión parcial estandarizado);  $\Delta R^2$ =incremento de  $R^2$

En la tabla 15 la satisfacción laboral es predicha positiva y significativamente por la variable (de motivación por la enseñanza) motivación intrínseca ( $\beta = ,500$ ). Este modelo explica el 39,4% de la varianza.

**Tabla 15. *Análisis de regresión de la satisfacción con la motivación***

	Variables	B	SEB	$\beta$	$\Delta R^2$	Sig.
VD satisfacción						
Paso 1	Motivación intrínseca	,859	,162	,500	,394	,000
	Regulación identificada	,320	,161	,202		,050
	Regulación introyectada	-,048	,077	-,053		,538
	Regulación externa	,126	,077	,129		,105

Nota: Coeficientes no estandarizados: B (coeficiente de regresión parcial) y SEB (error estándar de B); Coeficiente estandarizado:  $\beta$  (Beta; coeficiente de regresión parcial estandarizado);  $\Delta R^2$ =incremento de  $R^2$ .

En la tabla 16 vemos que la variable del burnout eficacia profesional es predicha positiva y significativamente por la variable (de motivación por la enseñanza) motivación intrínseca ( $\beta = ,292$ ). Este modelo explica el 18,6% de la varianza.

**Tabla 16. Análisis de regresión de la eficacia profesional con la motivación**

Variables		B	SEB	$\beta$	$\Delta R^2$	Sig.
VD eficacia profesional						
Paso 1	Motivación intrínseca	,490	,184	,292	,186	,009
	Regulación identificada	,227	,183	,146		,219
	Regulación introyectada	,082	,088	,093		,354
	Regulación externa	-,025	,088	-,026		,776

Nota: Coeficientes no estandarizados: B (coeficiente de regresión parcial) y SEB (error estándar de B); Coeficiente estandarizado:  $\beta$  (Beta; coeficiente de regresión parcial estandarizado);  $\Delta R^2$ =incremento de  $R^2$

La tabla 17 ofrece un análisis de regresión del cinismo con la motivación, en este no se dio ningún valor significativo.

**Tabla 17. Análisis de regresión del cinismo con la motivación**

Variables		B	SEB	$\beta$	$\Delta R^2$	Sig.
VD cinismo						
Paso 1	Motivación intrínseca	-,429	,260	-,189	,106	,102
	Regulación identificada	-,301	,259	-,143		,248
	Regulación introyectada	,033	,124	,028		,790
	Regulación externa	,172	,124	,133		,168

Nota: Coeficientes no estandarizados: B (coeficiente de regresión parcial) y SEB (error estándar de B); Coeficiente estandarizado:  $\beta$  (Beta; coeficiente de regresión parcial estandarizado);  $\Delta R^2$ =incremento de  $R^2$

Al igual que en la tabla anterior, en la tabla 18 que ofrece un análisis de regresión del desgaste emocional con la motivación no se dio ningún valor significativo.

**Tabla 18. *Análisis de regresión del desgaste emocional con la motivación***

Variables		B	SEB	$\beta$	$\Delta R^2$	Sig.
VD desgaste emocional						
Paso 1	Motivación intrínseca	-,484	,283	-,202	,055	,090
	Regulación identificada	,046	,282	,021		,870
	Regulación introyectada	,116	,135	,092		,393
	Regulación externa	,131	,135	,095		,336

Nota: Coeficientes no estandarizados: B (coeficiente de regresión parcial) y SEB (error estándar de B); Coeficiente estandarizado:  $\beta$  (Beta; coeficiente de regresión parcial estandarizado);  $\Delta R^2$ =incremento de  $R^2$ .

A continuación presentamos el análisis de regresión realizado en dos pasos, a partir de lo que establece la TAD:

En la tabla 19 vemos que la satisfacción laboral es predicha positiva y significativamente por la satisfacción de las variables (de las necesidades psicológicas básicas) competencia ( $\beta = ,408$ ) y relaciones sociales ( $\beta = ,238$ ). También la satisfacción laboral es predicha positiva y significativamente por la variable (de los tipos de motivación por la enseñanza) motivación intrínseca ( $\beta = ,379$ ). Este modelo explica en el 54,1% de la varianza.

**Tabla 19. Análisis de regresión de la satisfacción por el trabajo con las NPB y con la motivación intrínseca**

	Variables	B	SEB	$\beta$	$\Delta R^2$	Sig.
VD satisfacción						
Paso 1	Autonomía	-,044	,096	-,051	,431	,645
	Competencia	,548	,115	,506		,000
	Relaciones sociales	,220	,065	,299		,001
Paso 2	Autonomía	-,093	,087	-,108	,541	,288
	Competencia	,442	,105	,408		,000
	Relaciones sociales	,175	,059	,238		,004
	Motivación intrínseca	,650	,131	,379		,000

Nota: Coeficientes no estandarizados: B (coeficiente de regresión parcial) y SEB (error estándar de B); Coeficiente estandarizado:  $\beta$  (Beta; coeficiente de regresión parcial estandarizado);  $\Delta R^2$ =incremento de R2.

La tabla 20 muestra que la eficacia profesional es predicha positiva y significativamente por la satisfacción de la variable (de las necesidades psicológicas básicas) competencia ( $\beta = ,601$ ) y por la variable (de los tipos de motivación) motivación intrínseca ( $\beta = ,218$ ) y negativa y significativamente por la autonomía ( $\beta = -,296$ ). Este modelo explica el 35,7% de la varianza.

**Tabla 20. *Análisis de regresión de la eficacia profesional con las NPB y la motivación intrínseca***

	Variables	B	SEB	$\beta$	$\Delta R^2$	Sig.
VD eficacia profesional						
Paso 1	Autonomía	-,222	,103	-,263	,321	,032
	Competencia	,696	,123	,657		,000
	Relaciones sociales	,102	,069	,141		,145
Paso 2	Autonomía	-,250	,101	-,296	,357	,015
	Competencia	,637	,122	,601		,000
	Relaciones sociales	,077	,069	,106		,287
	Motivación intrínseca	,367	,152	,218		,018

Nota: Coeficientes no estandarizados: B (coeficiente de regresión parcial) y SEB (error estándar de B); Coeficiente estandarizado:  $\beta$  (Beta; coeficiente de regresión parcial estandarizado);  $\Delta R^2$ =incremento de R2.

En la tabla 21 vemos que la variable del burnout cinismo con las NPB y la motivación intrínseca no tiene ningún valor significativo.

**Tabla 21. *Análisis de regresión del cinismo con las NPB y la motivación intrínseca***

	Variables	B	SEB	$\beta$	$\Delta R^2$	Sig.
VD cinismo						
Paso 1	Autonomía	-,308	,154	-,270	,159	,048
	Competencia	,079	,184	,055		,668
	Relaciones sociales	-,219	,104	-,225		,038
Paso 2	Autonomía	-,284	,154	-,249	,174	,068
	Competencia	,131	,187	,091		,486
	Relaciones sociales	-,197	,105	-,203		,063
	Motivación intrínseca	-,319	,233	-,141		,173

Nota: Coeficientes no estandarizados: B (coeficiente de regresión parcial) y SEB (error estándar de B); Coeficiente estandarizado:  $\beta$  (Beta; coeficiente de regresión parcial estandarizado);  $\Delta R^2$ =incremento de R2.



La última regresión se presenta en la tabla 22, la variable desgaste emocional es predicha negativa y significativamente por la variable (de las necesidades psicológicas básicas) autonomía (-,312). Este modelo explica el 10,7% de la varianza.

**Tabla 22. Análisis de regresión del desgaste emocional con las NPB y con la motivación intrínseca**

	Variables	B	SEB	$\beta$	$\Delta R^2$	Sig.
VD desgaste emocional						
Paso 1	Autonomía	-,388	,168	-,321	,104	,023
	Competencia	,079	,201	,052		,696
	Relaciones sociales	-,063	,114	-,061		,583
Paso 2	Autonomía	-,376	,170	-,312	,107	,029
	Competencia	,103	,206	,068		,618
	Relaciones sociales	-,052	,116	-,051		,652
	Motivación intrínseca	-,150	,256	-,062		,561

Nota: Coeficientes no estandarizados: B (coeficiente de regresión parcial) y SEB (error estándar de B); Coeficiente estandarizado:  $\beta$  (Beta; coeficiente de regresión parcial estandarizado);  $\Delta R^2$ =incremento de  $R^2$

## 4. Discusión

El presente estudio se diseñó para explorar las relaciones entre el clima motivacional generado por el profesor, la satisfacción de sus NPB, la motivación por enseñar con el burnout y la satisfacción laboral. Se plantearon diversas hipótesis que respondían a los objetivos del estudio y que a continuación explicaremos en relación con los resultados.

La primera hipótesis que dice: “las cinco escalas utilizadas en el estudio (“Clima motivacional en el aula”, “Necesidades psicológicas Básicas”, “Motivación por la enseñanza”, “Satisfacción por el trabajo” y “Burnout”) serán fiables en cada uno de los factores que la componen a partir de los criterios esgrimidos por Welch y Comer (1988) y por Nunnally (1967)” se cumple casi en su totalidad. Las escalas “Clima motivacional en el aula”, “Necesidades Psicológicas Básicas”, “Satisfacción por el trabajo”, “Burnout” y “Motivación por la enseñanza” excepto el factor de desmotivación son fiables en cada uno de sus factores. Esto nos permite utilizar estas cinco escalas para estudiar el bienestar docente bajo la secuencia que propuso Vallerand (1997): antecedentes sociales → necesidades psicológicas → motivación → consecuencias. El factor desmotivación dentro de la escala “Motivación por la enseñanza” obtuvo un valor por debajo de .5 considerado inaceptable. Esto puede ser debido a la adaptación del factor desmotivación para completar la escala existente de “Motivación por la enseñanza”. Sería conveniente volver a revisar los ítems que configuran este factor. Actualmente no existe en la literatura científica un instrumento que mida todos los factores que en la investigación se han medido. Sería conveniente volver a revisar los ítems que configuran este factor. Otra opción sería adaptar otras escalas validadas de otros contextos (entrenadores, mundo de la empresa, etc.) e intentar validarlas en el contexto de la enseñanza.

La segunda hipótesis del estudio que dice: “existirá una correlación positiva y significativa entre el apoyo al clima orientado a la tarea, las tres necesidades psicológicas básicas, la motivación intrínseca y los aspectos positivos del bienestar docente (la satisfacción laboral y la eficacia profesional) en la muestra estudiada de profesores de Educación Física en Educación Primaria” se cumple en su totalidad. De acuerdo a nuestros

resultados Soeni et al. (2014) establece que la implicación en el clima tarea conduce a una motivación intrínseca, mientras que Balaguer (2013) afirma que la orientación hacia la tarea mejora el bienestar. También Skaalvik y Skaalvik (2010) confirman la relación positiva entre los factores analizados en la hipótesis. Los resultados de estos autores son semejantes a los de nuestra investigación, por lo que podemos interpretar a partir de estos que el apoyo al clima tarea está relacionado con la satisfacción de las NPB, un aumento de la motivación intrínseca y la satisfacción de los aspectos positivos del bienestar docente en la muestra estudiada en la presente investigación. Esta relación entre las variables estudiadas es coherente con el marco teórico que hemos expuesto de la TAD.

La tercera de las hipótesis: ``existirá una correlación positiva y significativa entre el apoyo a las relaciones sociales, las tres necesidades psicológicas básicas, la motivación intrínseca y los aspectos positivos del bienestar docente (la satisfacción laboral y la eficacia profesional) en la muestra estudiada de profesores de Educación Física en Educación Primaria'' se cumple en su totalidad. Con estos resultados diremos que los participantes del estudio con un clima de apoyo a las relaciones sociales satisfacen sus NPB, se sienten motivados intrínsecamente y se sienten satisfechos por su trabajo. En nuestro marco teórico no hemos encontrado ningún estudio que relacione el apoyo de los profesores a las relaciones sociales con las NPB, la motivación intrínseca y los aspectos positivos del bienestar docente. Por lo tanto, sería necesario profundizar en la influencia de la variable apoyo de los profesores a las relaciones sociales en el aula para verificar su relación positiva con el bienestar de los docentes. Esto hará que podamos realizar orientaciones a los profesores de EF de cómo tienen que orientar las clases. Con esto nos referimos a mejorar el clima motivacional que generan los profesores de EF (Van den Berghe, et al. 2014).

En referencia a la cuarta hipótesis del estudio: ``existirá una correlación positiva y significativa entre el apoyo al clima orientado al ego, una baja satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la regulación externa y el desgaste emocional en la muestra estudiada de profesores de Educación Física en Educación Primaria'' se cumple parcialmente. Los resultados en la correlación confirman la relación positiva entre el apoyo

al clima ego y la regulación externa. Sin embargo, los resultados no confirman una relación significativa entre el apoyo al clima ego, una baja satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y el desgaste emocional. Por lo tanto, con este resultado diremos que el apoyo al clima orientado al ego supondrá una regulación externa en los docentes de la muestra. Este resultado lo vemos también en Soeni et al. (2014) que afirma que la implicación al ego conduce a una mayor motivación extrínseca.

Con respecto a la quinta hipótesis que dice: ``existirá una correlación positiva y significativa entre las tres necesidades psicológicas básicas, la motivación más autodeterminada y los aspectos positivos del bienestar docente (la satisfacción laboral y la eficacia profesional) en la muestra estudiada de profesores de Educación Física en Educación Primaria'' se cumple en su totalidad. Al igual que en el presente estudio Skaalvik y Skaalvik (2010) relacionó positiva y significativamente las NPB con la satisfacción laboral, mientras que Brien (2012) relaciona de manera positiva la motivación intrínseca con las NPB. De acuerdo con estos resultados, la TAD sostiene que el bienestar no puede ser alcanzado sin la satisfacción de las NPB. Los docentes de la muestra que satisfacen sus NPB se posicionan en una motivación más autodeterminada y asimismo tienen un mayor nivel de bienestar laboral. Estos resultados ponen en evidencia lo importante que es tener un contexto laboral amable para satisfacer las NPB. Algunas cuestiones que condicionan satisfacerlas son por ejemplo, llevarme bien con mis compañeros, tener buenas relaciones con los padres, que las ideas para mejorar el centro sean escuchadas, que el equipo directivo haga participe a los profesores de ciertas decisiones, etc. No se nos escapa que trabajar en un clima amable de centro es positivo para desarrollar un bienestar docente.

La sexta hipótesis: ``existirá una correlación negativa y significativa entre las tres necesidades psicológicas básicas, la desmotivación y los aspectos negativos del bienestar docente (cinismo y desgaste emocional) en la muestra estudiada de profesores de Educación Física en Educación Primaria'' se cumple en su totalidad. Los docentes participantes con una baja satisfacción en las NPB, se sienten desmotivados y tienen mayor probabilidad de que les aparezca el síndrome del burnout. Nuestros resultados están en

intonía con Sánchez et al. (2014), Bartholomew et al. (2014), Van der Berghe et al. (2014) y Balaguer (2013) que establecen una relación positiva de la frustración de las NPB con el burnout al igual que ocurre en el presente estudio. Skaalvik y Skaalvik (2015) establece que la frustración de las NPB puede llevar al profesorado a sentirse desmotivados, y a su vez puede asociarse a consecuencias negativas, entre las que se encuentra el burnout.

La séptima hipótesis: “existirá una correlación positiva y significativa entre la motivación intrínseca y los aspectos positivos (la satisfacción laboral y la eficacia profesional) y la relación negativa con los aspectos menos deseados del bienestar docente (cinismo y desgaste emocional) en la muestra estudiada de profesores de Educación Física en Educación Primaria” se cumple parcialmente. Los resultados de la presente investigación muestran una relación positiva entre la motivación intrínseca y los aspectos positivos del bienestar docente, mientras que presentan una relación negativa entre la motivación intrínseca y el cinismo. En relación con estos resultados, Van der Berghe et al. (2014) relacionan la motivación más autodeterminada con los aspectos del burnout y proponen que los profesores con un alto nivel de motivación autónoma son menos susceptibles de desgaste emocional. A partir de estos resultados podemos decir que los docentes de la muestra con mayores niveles de motivación intrínseca se ven satisfechos por su trabajo y se sienten eficaces profesionalmente. Por el contrario a partir de los resultados, existe una correlación negativa entre la desmotivación y los aspectos positivos del bienestar docente, los profesores participantes que se sienten desmotivados también están insatisfechos laboralmente y tienen niveles bajos de eficacia profesional.

En relación a la octava hipótesis: “existirá una correlación negativa y significativa entre la desmotivación y los aspectos positivos del bienestar docente (satisfacción laboral y la eficacia profesional) y la relación positiva en entre los aspectos negativos del bienestar docente (cinismo y desgaste emocional) en la muestra estudiada de profesores de Educación Física en Educación Primaria” se cumple en su totalidad. Los profesores de la muestra que no están desmotivados se sienten satisfechos laboralmente y eficaces profesionalmente. La desmotivación de los docentes de la muestra ha podido darse por

diversos motivos como los que establece Taylor et al. (2008): la limitación de tiempo en las clases de EF, la presión de la administración y sus propias evaluaciones de desempeño.

La novena hipótesis que dice: “existirá una correlación negativa y significativa entre la satisfacción laboral y los aspectos negativos del bienestar docente (cinismo y desgaste emocional) en la muestra estudiada de profesores de Educación Física en Educación Primaria” se cumple en su totalidad. Skaalvik y Skaalvik (2010) y Panagopoulos et al. (2014) también establecen esta relación negativa que muestra que los participantes del estudio que se sienten satisfechos laboralmente tienen unos bajos valores de cinismo y de desgaste emocional.

La realización del análisis de regresión sirvió para comprobar la décima hipótesis la cual dice: “Siguiendo el modelo secuencial de las relaciones hipotéticas que explican la motivación humana (Vallerand, 1997) y que responden a la secuencia “antecedentes sociales → necesidades psicológicas → motivación → consecuencias” se encontrará que:

- Las necesidades psicológicas básicas serán predichas positiva y significativamente por los factores “apoyo a la autonomía”, “apoyo a las relaciones sociales” y “apoyo al clima orientado a la tarea”.
- Los niveles más autodeterminados de la motivación serán predichas positiva y significativamente por las tres necesidades psicológicas básicas.
- La satisfacción por el trabajo y la eficacia profesional serán predicha positiva y significativamente por los niveles más autodeterminados de la motivación.
- El cinismo y el desgaste emocional serán predicha positiva y significativamente por los niveles menos autodeterminados de la motivación. ”

Esta décima hipótesis se cumple parcialmente. En las tablas 11, 12 y 13 los resultados muestran que las NPB son predichas positiva y significativamente por el apoyo a las relaciones sociales y el apoyo al clima tarea. En el caso del apoyo a la autonomía esta predice de manera negativa. Este resultado no era de esperar ya que en las investigaciones revisadas como la de Cheon et al. (2014) señalan que con el incremento del apoyo a la autonomía los docentes satisfacen sus NPB. Podemos suponer que estos resultados son

debidos a que el profesorado del estudio demande tener referencias claras de lo que tienen que hacer. En la tabla 14 los resultados confirman que la motivación intrínseca y la regulación identificada son predichas por la satisfacción de la necesidad psicológica básica de competencia. Apoyándonos en diversos autores, Soini et al (2014) explica que la satisfacción de la competencia conduce a una mejora de la motivación intrínseca. Mientras que otros autores concluyen que la satisfacción de las tres NPB influyen en la motivación intrínseca y en la regulación identificada (Ciyin y Erturen-İlker, 2014; Alcaraz et al., 2014). Por lo tanto de acuerdo a Soini et al. (2014) en los participantes de la muestra del presente estudio la satisfacción de la competencia influirá positiva y significativamente en la motivación más autodeterminada. En las tablas 15 y 16 vemos que los aspectos positivos son predichos positiva y significativamente por la motivación intrínseca. Siguiendo la TAD la motivación intrínseca se relaciona con el logro de objetivos personales, nuestro caso es similar ya que la motivación intrínseca influirá positiva y significativamente en la eficacia profesional y en la satisfacción laboral de la muestra del estudio. Al igual que afirma Spittle et al. (2009) los docentes que adquieran motivación intrínseca realizarán un mejor desempeño profesional. Y por último, siguiendo con esta hipótesis en las tablas 21 y 22 vemos que no se han encontrado valores significativos en el análisis de regresión del cinismo y el desgaste emocional con los niveles menos autodeterminados de la motivación. Aunque siguiendo la TAD la motivación extrínseca y la desmotivación se vinculan con la aparición del síndrome del burnout, en nuestro caso en los docentes de la muestra los aspectos negativos del bienestar docente son han sido predichos por los tipos de motivación menos autodeterminados. Aunque en la literatura científica se explica que la presencia o ausencia del burnout está relacionado con el tipo de motivación que poseen los docentes (Sánchez et al., 2014).

## **5. Conclusiones, limitaciones y perspectivas de la investigación**

A continuación paso a exponer las conclusiones, limitaciones y perspectivas de investigación de la presente investigación.

### **5.1 Conclusiones**

A partir de los resultados obtenidos en el presente estudio, se extraen diez conclusiones fundamentales:

En primer lugar, se concluye que las escalas de “Clima motivacional en el aula”, “Necesidades psicológicas Básicas”, “Satisfacción por el trabajo”, “Motivación por la enseñanza” (excepto el factor desmotivación) y “Burnout” utilizadas en el estudio serán fiables en cada uno de los factores que la componen a partir de los criterios esgrimidos por Welch y Comer (1988) y por Nunnally (1967). Es necesario revisar los ítems que configuran el factor desmotivación para tener un instrumento fiable.

En segundo lugar, se concluye que existe una correlación positiva y significativa entre el apoyo al clima orientado a la tarea, las tres necesidades psicológicas básicas, la motivación intrínseca y los aspectos positivos del bienestar docente (la satisfacción laboral y la eficacia profesional) en la muestra estudiada de profesores de Educación Física en Educación Primaria.

En tercer lugar, se concluye que existe una correlación positiva y significativa entre el apoyo las relaciones sociales, las tres necesidades psicológicas básicas, la motivación intrínseca y los aspectos positivos del bienestar docente (la satisfacción laboral y la



eficacia profesional) en la muestra estudiada de profesores de Educación Física en Educación Primaria.

En cuarto lugar, se concluye que existe una correlación positiva y significativa entre el apoyo al clima ego y la regulación externa.

En quinto lugar, se concluye que existe una correlación positiva y significativa entre las tres necesidades psicológicas básicas, la motivación más autodeterminada y los aspectos positivos del bienestar docente (la satisfacción laboral y la eficacia profesional) en la muestra estudiada de profesores de Educación Física en Educación Primaria.

En sexto lugar, se concluye que existe una correlación negativa y significativa entre las tres necesidades psicológicas básicas, la desmotivación y los aspectos negativos del bienestar docente (cinismo y desgaste emocional) en la muestra estudiada de profesores de Educación Física en Educación Primaria.

En séptimo lugar, se concluye que existe una correlación positiva y significativa entre la motivación intrínseca y los aspectos positivos (la satisfacción laboral y la eficacia profesional) y una relación negativa y significativa con el cinismo.

En octavo lugar, se concluye que existe una correlación negativa y significativa entre la desmotivación y los aspectos positivos del bienestar docente (satisfacción laboral y la eficacia profesional) y la relación positiva en entre los aspectos negativos del bienestar docente (cinismo y desgaste emocional) en la muestra estudiada de profesores de Educación Física en Educación Primaria.

En noveno lugar, se concluye que existe una correlación negativa y significativa entre la satisfacción laboral y los aspectos negativos del bienestar docente (cinismo y

desgaste emocional) en la muestra estudiada de profesores de Educación Física en Educación Primaria.

En décimo lugar, se concluye que las NPB son predichas positiva y significativamente por el apoyo a las relaciones sociales, mientras que la motivación intrínseca y la regulación identificada son predichas positiva y significativamente por la satisfacción de la competencia. Y por último cabe concluir que los aspectos positivos que afectan al bienestar del docente (satisfacción laboral y eficacia profesional) son predichos positiva y significativamente por la motivación intrínseca.

## **5.2 Limitaciones**

A continuación se presentan las principales limitaciones del presente estudio:

- Carácter transversal del estudio.
- Reducido tamaño de la muestra.
- En la revisión de la literatura científica se han encontrado pocos estudios en los que estudien a los docentes, la mayor parte de estos hacían referencia a los estudiantes o deportistas.
- El factor de desmotivación ha obtenido un valor de fiabilidad inaceptable, por lo no se considera un instrumento fiable.

## **5.3 Prospectiva de investigación**

A continuación se establecen diversas propuestas a tener en cuenta en futuras investigaciones a partir de los resultados obtenidos en el estudio y de sus limitaciones:

- Realizar un programa de intervención a partir de los resultados obtenidos en la investigación centrado en el bienestar del profesorado focalizando en el clima generado por el docente en sus clases.

- Ampliar la muestra a otras especialidades de Educación Primaria.
- Explorar las diferencias del síndrome del burnout entre escuelas rurales y escuelas urbanas.
- Explorar la variable género como predictora del bienestar docente.
- Ampliar las variables en los aspectos referidos a los antecedentes sociales con medidas de clima de centro, estresores laborales, etc.

## 6. Referencias bibliográficas

- Alcaraz, S., Torregrosa, M., Viladrich, C, Ramis, Y & Cruz, J. (2014). From AGT to SDT, from athletes to coaches: refocusing the study of sport motivation. *European Journal of Human Movement*, 32, 125-144.
- Altahayneh, Z.L., Khasawneh, A & Abedalhafiz, A. (2014). Relationship between Organizational Justice and Job Satisfaction as Perceived by Jordanian Physical Education Teachers. *Asian Social Science*, 10(4), 131-138. doi: 10.5539/ass.v10n4p131
- Anguita, J., Repullo, J.R. & Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Aten. Primaria*, 31 (8), 527-38
- Balaguer, I. (2013). La investigación sobre el clima motivacional ha abierto el camino para la promoción del bienestar a través de la participación deportiva. *Arch Med Deporte*, 30(6), 338-340.
- Balaguer, I., Castillo, I. & Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis de la Teoría de la Autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 123-139.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Cuevas, R. & Lonsdale, C. (2014). Job pressure and ill-health in physical education teachers: the mediating role of psychological need thwarting. *Teaching and Teacher Education*, 37(0), 101-107. doi:10.1016/j.tate.2013.10.006
- Brien, M., Forest, J., Mageau, G. A., Boudrias, J. S., Desrumaux, P., Brunet, L., Morin E. M., et al. (2012). The Basic Psychological Needs at Work Scale: Measurement Invariance between Canada and France. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 4(2), 167 187. doi: 10.1111/j.1758-0854.2012.01067.x
- Calzada, I. (Coord.) (2009). Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje - Síntesis de los primeros resultados. *Santillana Educación*

- Carson R.L y Chase M.A. (2009). An examination of physical education teacher motivation from a self-determination theoretical framework. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(4), 335-353, doi: 10.1080/17408980802301866
- Castillo, I., Ramis, Y., Cruz, J & Balaguer, I. (2015). Formación de Entrenadores de Fútbol Base en el Proyecto PAPA. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 137-138.
- Cheon, S.H y Reeve, J. (2014). A Classroom-Based Intervention to Help Teachers Decrease Students' Amotivation. *Contemporary Educational Psychology*. doi: 10.1016/j.cedpsych.2014.06.004
- Cheon, S.H., Reeve, J., Yu, T.H. y Jang, H.R. (2014). The Teacher Benefits From Giving Autonomy Support During Physical Education Instruction. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 36, 331-346. doi: 10.1123/jsep.2013-0231
- Ciyin, G. y Erturan-İlker, G. (2014). Student Physical Education Teachers' Well-Being: Contribution of Basic Psychological Needs. *Journal of Education and Training Studies*, 2(3), 44-51. doi: 10.11114/jets.v2i3.408
- Colakoglu, F. F. y Yilmaz, T. (2014). Burnout levels of physical education Teachers according to personal factors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 409-414. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.09.221
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104\_01
- Expósito, C., Almagro, B.J, Tornero, I. y Sáenz, T. (2012, Noviembre). Propuesta de intervención para mejorar la motivación del alumnado en las clases de Educación Física. *EFDeportes.com*, 17, Artículo 174. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd174/motivacion-en-las-clases-de-educacion-fisica.htm>
- Fisher, M. H. (2011). Factors Influencing Stress, Burnout, and Retention of Secondary Teachers. *Current Issues in Education*, 14(1).
- Fontes, S., García, C., Garriba, A.J., Pérez-Llantada, M.C. & Sarriá, E. (2001). Diseños de Investigación en Psicología. Madrid: Librería UNED.
- George, D. y Mallery, P. (2003). spss for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update (4.ª ed.). Boston: Allyn & Bacon

- Gil-Monte, P.R. (2002). Validez Factorial de la adaptación al español del Maslach Burnout Inventory-General Survey. *Salud pública de México*, 44(1), 33-40
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. (4ª ed.). México: McGraw-Hill
- Julián, J.A., Cervelló, E., Del Villar, F. y Moreno, J.A. (2013). Estrategias didácticas para la enseñanza de la Educación Física. 17-19
- Kafkas, M.E., Kafkas, A.S., Karademir, T & Koc, H. (2011). An Analysis of Job Satisfaction and Life Quality of Physical Education Teachers. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 8(6), 284-288
- Kovač, M., Leskošek, B., Hadžić, V & Jurak, G. (2013). Occupational Health Problems among Slovenian Physical Education Teachers. *Kinesiology*, 45(1), 92-100
- Lemoyne, J., Laurencelle, L., Lirette, M & Trudeau, F. (2007). Occupational health problems and injuries among Quebec's physical educators. *Applied Ergonomics*, 38, 625-634. doi: 10.1016/j.apergo.2006.06.004
- López Bernués, J. (2014). Las teorías de metas de logro y autodeterminación en el tratamiento del contenido de la carrera de larga duración en la educación física escolar. Un programa de intervención docente a partir de la percepción del alumnado. (Tesis doctoral). Universidad de Zaragoza, Huesca.
- Macagno, L.E. (2013). Efectos de un programa dirigido a futuros maestros sobre la motivación de logro y la diversidad de los alumnos. *Revista pedagógica Adal*, 16(26), 13-16
- Mäkelä, K., Hirvensalo, M & Whipp, P.R. (2014). Should I Stay or Should I Go? Physical Education Teachers' Career Intentions. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(2), 234-244. doi: 10.1080/02701367.2014.893052
- Martínez, J.P (2015). Cómo se defiende el profesorado de secundaria del estrés: burnout y estrategias de afrontamiento. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 31(1), 1-9. doi: 10.1016/j.rpto.2015.02.001
- Maslach, C. y Leiter, M.P. (2005). Stress and burnout: The critical research. *Handbook of Stress Medicine and Health*, 2, 155-172.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007). VI Encuesta Nacional de Condiciones de

- Trabajo. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. Disponible en <http://www.mtas.es/insht/statistics/viencuesta.pdf>
- Mohammadi, A y Youzbashi, A. (2012). Investigation Relationship of schools organization climate with job stress among physical education teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 40, 138-140
- Nunnally, J.C. (1967). *Psychometric Theory*. McGraw Hill: New York
- Otero-López, J.M., Castro, C., Villardefrancos, E. y Santiago, M.J. (2009). Job dissatisfaction and burnout in secondary school teachers: Student's disruptive behaviour and conflict management examined. *European Journal of Education and Psychology*, 2, 99-111.
- Panagopoulos, N., Anastasiou, S & Goloni, V. (2014). Professional Burnout and Job Satisfaction among Physical Education Teacher in Greece. *Journal of Scientific Research & Reports*, 3(13), 1710-1721. doi: JSRR.2014.13.001
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749– 761
- Ryan, R. M y Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68
- Sánchez-Oliva, D., Sánchez, P. A., Pulido, J. J., López, J. M & Cuevas, R. (2014). Motivación y burnout en profesores de educación física: incidencia de la frustración de las necesidades psicológicas básicas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(3), 75-82.
- Schaufeli, W.B., Leiter, M.P., Maslach, C. y Jackson, S.E. (1996) The Maslach Burnout Inventory: General Survey (MBI-GS). En: Maslach C, Jackson SE, Leiter MP, ed. Maslach Burnout Inventory Manual. 30 edición. Palo Alto, California: *Consulting Psychologists Press*, 19-26
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069. doi: 10.1016/j.tate.2009.11.001

- Skaalvik, E.M. y Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1029-1038. doi: 10.1016/j.tate.2009.11.001
- Skaalvik, E.M., y Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession-what do teachers say? *International Education Studies*, 8(3), 181.doi: 10.5539/ies.v8n3p181
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., & Dochy, F. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104, 108-120
- Soini, M., Liukkonen, J., Watt, A., Yli-Piipari & Jaakkola, T. (2014). Factorial Validity and Internal Consistency of the Motivational Climate in Physical Education Scale. *Journal of Sports Science and Medicine*, 13, 137-144
- Spittle, M., Jackson, K & Casey, M. (2009). Applying self-determination theory to understand the motivation for becoming a physical education teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25, 190-197. doi: 10.1016/j.tate.2008.07.005
- Taylor, I.M., Ntoumanis, N & Standage, M. (2008). A Self-Determination Theory Approach to Understanding the Antecedents of Teachers' Motivational Strategies in Physical Education. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, 75-94
- Tremblay, M.A., Blanchard, C.M., Taylor, S., Pelletier, L.G & Villeneuve, M. (2009). Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale: Its Value for Organizational Psychology Research. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 41(4), 213-226. doi: 10.1037/a0015167
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. Zanna (Eds.). *Advances in experimental social psychology*, 29, 271-360 New York: Academic Press
- Van den Berghe, L., Soenens, B., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B. & Haerens, L. (2014). Within-person profiles of teachers' motivation to teach: Associations with need satisfaction at work, need-supportive teaching, and burnout. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(4), 407-417. doi: 10.1016/j.psychsport.2014.04.001



- Viloria, H., Paredes, M & Paredes, L. (2003). Burnout en profesores de Educación Física.*Revista de Psicología del Deporte*, 12(2), 133-146
- Wan, H., Hall, N. C & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teacher: Effects of burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120-130. doi: 10.1016/j.tate.2014.12.005
- Welch, S. y Comer, J. (1988). Quantitative Methods for Public Administration: Second Edition, Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company
- What helps teachers feel valued and satisfied with their jobs?* (n.d.). Recuperado Abril 11, 2015, de Teaching in Focus, <http://www.oecd.org/edu/school/teachinginfocus.htm>
- Zijlstra, F. y S. Sonnentag (2006): «After work is done: Psychological perspectives on recovery from work», *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15 (2), pp. 129-138.